

TARTU ÜLIKOOL  
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT  
RAKENDUSLINGVISTIKA OSAKOND

Pirgita-Maarja Hallas

MÄNGUSTATUD ÕPPETEGEVUSTE MÕJU ÜHEKSANDA KLASSI ÕPILASTE  
SUHTUMISELE EESTI KEELE KUI TEISE KEELE TUNDIDESSE

Magistritöö

Juhendaja Mare Kitsnik

Tartu 2019

## SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. EESTI KEEL TEISE KEELENA ÜLDHARIDUSKOO LIS .....	7
1.1. Teise keele omandamine ja õppimine.....	7
1.2. Eesti keele kui teise keele õppe olukord ja probleemid üldhariduskoolis .....	7
2. SUHTUMINE ÕPPETUNDIDESSE KUI TEISE KEELE OMANDAMISE MÕJUTAJA .....	11
2.1. Teise keele omandamist mõjutavad tegurid.....	11
2.2. Õpimotivatsioon ja õpistuatsiooni suhtumine kui motivatsiooni komponent. 11	
2.2.1. Motivatsioonist üldiselt .....	12
2.2.2. Teise keele õpimotivatsioonist .....	13
2.3. Õppetegevuste mõju õpistuatsiooni suhtumisele .....	18
2.4 Emotsioonide mõju õpistuatsiooni suhtumisele.....	23
3. MÄNG JA MÄNGUSTAMINE .....	26
3.1. Mängu ja mängustamise mõisted .....	26
3.2. Mängu ja mängustamise mõju motivatsioonile ja õppimisele .....	27
3.3. Mängustamise roll teise keele õppes .....	28
4. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD .....	32
5. UURIMISTULEMUSED .....	37
5.1. Õpilaste suhtumine eesti keele õppimisse ja kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatundidesse .....	37
5.2. Õpilaste suhtumine mängustatud eesti keele tundidesse võrreldes tavatundidega .....	41
5.3. Tegurid, mille hinnang mängustatud kõnekeeletundide osas võrreldes tavatundidega selgelt tõusis .....	44
5.3.1. Tundide lõbusus.....	44
5.3.2. Tundide kergus .....	46
5.3.3. Tundide energia .....	48
5.3.4. Lõbusus, kergus ja energia. Kokkuvõte ja arutelu.....	50
5.4. Tegurid, mille hinnang mängustatud kõnekeeletundide osas võrreldes tavatundidega selgelt langes .....	53
5.4.1. Tundide kasulikkus .....	53
5.4.2. Tundide vajalikkus.....	57

5.4.3. Kasulikkus ja vajalikkus. Kokkuvõte ja arutelu .....	58
5.5. Tegurid, mille hinnang mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes tavatundidega jäi samaks .....	61
5.5.1. Tundide aktiivsus .....	62
5.5.2. Tundide tänapäevsus .....	64
5.5.3. Tundide hea õhustik .....	67
5.5.4. Tundide huvitavus .....	70
5.5.5. Tundide mitmekülgsus .....	73
5.5.6. Aktiivsus, tänapäevsus, hea õhustik, huvitavus ja mitmekülgsus. Kokkuvõte ja arutelu .....	75
5.6. Õpilaste hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele rühmade kaupa .....	79
5.6.1. Rühm A .....	79
5.6.2. Rühm B .....	81
5.6.3. Rühm C .....	83
5.6.4. Rühm D .....	86
5.6.5. Rühm E .....	89
5.6.6. Rühm F .....	91
5.6.7 Rühmade hinnangute kokkuvõte ja arutelu .....	93
KOKKUVÕTE .....	98
KIRJANDUS .....	102
Abstract .....	113
LISAD .....	116
Lisa 1. Ankeedid .....	116
Lisa 2. Mängustatud kõnekeeletunni õppetegevused .....	120

## SISSEJUHATUS

2018. aasta kevadel asusin tööle eesti keele kui teise keele õpetajana vene õppekeelega koolis. Hakkasin andma tunde ühes seitsmendas ja ühes kaheksandas klassis ning selgus, et klassid on väga erinevad. Kui seitsmenda klassi õpilased tundusid väga motiveeritud ja tegid kõike rõõmuga, siis kaheksanda klassi õpilased ei soovinud tundides midagi teha, kuigi väitsid, et tahaksid eesti keelt osata. Enamik minu ajast ja energiast kulus selle kaheksanda klassi tundide ettevalmistamisele ja läbiviimisele, kuid tulemusi ei ilmnenud. See pani mind sügavalt mõtlema ja uurima, mis võimalused on õpetajal tunnitegevustega õpilaste sisemist keeleõppemotivatsiooni mõjutada, ja siit sündis ka idee mu magistritööks.

Muukeelsete koolide õpilaste ebapiisav eesti keele oskus on laiem probleem. Vaatamata suuremahulisele eesti keele õppele koolis ei jõua osa põhikooli lõpetajatest siiski isegi B1-taseme keeleoskusele (Selliov 2016). Õpetajad toovad põhjusena sageli välja õpilaste madala sisemise õpimotivatsiooni ning peavad selle põhjuseks kodu ja ühiskonna mõju (Metslang jt 2013). Uuringud on ka näidanud, et õpilastel domineerib instrumentaalne motivatsioon (keelt õpitakse vajaduse pärast edasi õppida ja head tööd leida), kuid integratiivne motivatsioon (soov eestlastega suhelda ja Eesti ühiskonda lõimuda) on väike, mis samuti ei mõju eesti keele õpet soodustavalt. (Klaas-Lang jt 2014, 2015) Samas on uuringud näidanud ka seda, et õpetajad ei näe sageli enda võimalusi õpilaste sisemist keeleõppemotivatsiooni mõjutada (Metslang jt 2013; Sooalu 2016) ega ole kogenud hästi elluviidud kaasahaaravate tegevuste mõju õpi- ja suhtlusmotivatsioonile (vt nt Petuhhova 2019; Kitsnik 2019a).

Magistritöös keskendun õpetaja võimalustele mõjutada mängustatud tunnitegevuste kaudu õpilaste suhtumist õpisisituatsiooni ja seeläbi ka õpilaste sisemist motivatsiooni (Dörnyei 1994; Gardner 2007) Mängustamine (ingl *gamification*) tähendab mänguliste elementide kasutamist tavapäraselt mittemänguliste tegevuste juures (Deterding jt 2011). On näidatud, et mängustatud õppetegevused võimaldavad ka eesti keele kui teise keele tunnis luua positiivse, pingevaba ja kaasahaarava õhkkonna, mis tekitab palju energiat ja hasarti keelt kasutada ja õppida ehk tõstab sisemist motivatsiooni (Kitsnik 2019a).

Alguses kavatsesin mängustamise eksperimendi korraldada selles vähemotiveeritud kaheksanda klassi õpperühmas, keda ise õpetasin. 2018. aasta sügisel aga selgus, et

uuel õppeaastal mina seda rühma enam ei õpeta. Sügisest tuli samasse kooli tööle aga uus õpetaja, kes hakkas andma kõnekeeletunde üheksandates klassides (küll mitte selles kõige vähem motiveeritud klassis). Uuel õpetajal oli olemas vähene, kuid väga positiivne kogemus mängustatud tundide assisteerimisest ning ta oli nõus osalema minu magistritöös ja kasutama kõnekeeletundides mängustatud õppetegevusi.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas suhtuvad üheksanda klassi õpilased eesti keele kui teise keele tavatundidesse ning kas ja kuidas on võimalik nende suhtumist muuta mängustatud õppetegevuste abil. Selleks on korraldatud eksperiment, mille käigus toimus üheksanda klassi kuuel õpperühmal nelja kuu jooksul (2018. aasta septembrist detsembrini) iga nädal lisaks eesti keele tavatundidele üks mängustatud kõnekeeletund. Enne eksperimendi algust täitis 67 õpilast magistritöö jaoks koostatud küsimustiku oma suhtumise kohta kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundidesse. Pärast eksperimenti (2019. aasta jaanuaris) täitis 77 õpilast vähesel määral muudetud küsimustiku oma suhtumise kohta mängustatud kõnekeeletundidesse. Küsitluste tulemusi on võrreldud ja analüüsitud kvantitatiivselt ja kvalitatiivse suunatud sisuanalüüsi abil (Laherand 2008: 290–292).

Töö eesmärgist lähtuvalt on esitatud kaks uurimisküsimust.

1. Kuidas suhtuvad üheksanda klassi õpilased kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundidesse?
2. Kas ja kuidas erineb õpilaste suhtumine mängustatud kõnekeeletundidesse suhtumisest varasematesse eesti keele tundidesse?

On püstitatud kaks hüpoteesi.

1. Üheksanda klassi õpilaste suhtumine kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundidesse ei ole väga positiivne.
2. Õpilaste suhtumine mängustatud kõnekeeletundidesse on positiivsem kui suhtumine tavatundidesse.

Magistritöö koosneb sissejuhatusest, 5 peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümest ja 2 lisast. Esimeses peatükis antakse lühiülevaade eesti keele kui teise keele õppe olukorrast ja probleemidest üldhariduskoolis. Teine ja kolmas peatükk on pühendatud töö teoreetilisele raamistikule. Teises peatükis

vaadeldakse õpituatsiooni suhtumist kui õpimotivatsiooni komponenti ning õpetegevuste ja emotsioonide mõju õpituatsiooni suhtumisele. Kolmandas peatükis käsitletakse mängu ja mängustamise rolli hariduses ning mängustatud õpetegevuste kasutamist teise keele õppes. Neljandas peatükis on esitatud uurimismaterjali ja -metoodika kirjeldused ning viiendas peatükis uurimistulemused.

Täna kooli, et mul lubati seal eksperiment korraldada ja magistr töö jaoks andmeid koguda. Täna ka kõiki õpilasi küsitlustele vastamise eest. Eriti tänulik olen eksperimentis osalenud õpetajale valmisoleku ja julguse eest kasutada tundides uutset metoodikat ning lubada õpilastel oma tunde kommenteerida ja minul analüüsida. Kooli ja õpetaja nime ei ole nendega kokkuleppel avalikustatud.

# 1. EESTI KEEL TEISE KEELENA ÜLDHARIDUSKOO LIS

## 1.1. Teise keele omandamine ja õppimine

Keelt, mida õpitakse ja omandatakse esimese keele (ingl *first language*) ehk emakeele järel, nimetatakse teiseks keeleks (ingl *second language*) või võõrkeeleks (ingl *foreign language*). Võõrkeeleks on tavaliselt peetud keelt, mida õpitakse väljaspool keelekeskkonda, ning teiseks keeleks nimetatud keelt, mida inimesed omandavad ja õpivad keelekeskkonnas. Praegusajal ei eristata võõrkeelt ja teist keelt aga enam nii selgelt. Tänapäevased tehnikavahendid võimaldavad kergesti tekitada keelekeskkonna sõltumata füüsilisest asukohast või liikuda keelekeskkonda. (Eslon jt 2019 ilmumas, 7–8) Teaduskirjanduses kasutatakse peamiselt mõistet *teine keel* ning vastava teadusharu nimetus on *teise keele omandamine* (ingl *second language acquisition*). Üldmõiste *teine keel* all mõeldakse sel juhul kõiki esimese keele järel õpitud ja omandatud keeli, ka kolmandat, neljandat jne (Merriam-Webster). Eesti keel, mida muu emakeelega õpilased õpivad ja omandavad, on kõigi teoreetiliste lähenemiste järgi *teine keel*. Seetõttu kasutatakse siinses magistritöös läbivalt seda terminit.

Keeleomandamine on alateadlik protsess, keelekonstruktsioonid ja -funktsioonid omandatakse autentse sisendi mõjul tekkiva keeletunnetuse abil. Keele õppimine on aga teadlikum keelega tegelemine, sh töö keelereeglitega (Eslon 2019 jt ilmumas). Keele omandamist ja õppimist ei ole sageli lihtne eristada, tegelikus elus on need kaks protsessi segunenud (Krashen 2002). Siinses töös räägin nii keele õppimisest kui ka omandamisest.

## 1.2. Eesti keele kui teise keele õppe olukord ja probleemid üldhariduskoolis

Eesti keelt teise keelena on üldhariduskoolis aktiivselt õpitud juba ligi kolmkümmend aastat, alates Eesti taasiseseisvumisest. Ka enne 1991. aastat oli eesti keel teise keelena õppekavas, kuid tundide toimumine sõltus koolist ja õpetajatest, õpetaja puudumisel võidi eesti keele tunnid asendada ka mõne muu aine tundidega. 1990. aastate algusest on muukeelsetes koolides eesti keele kui teise keele õpe kohustuslik (Vare 2001: 38–40). 2011. aastast mindi üle osalisele eestikeelsele aineõppele gümnaasiumis, mis tähendab, et vähemalt 60% tundidest toimuvad eesti keeles

(Keeleseadus). Põhikoolis sellist nõuet siiani ei ole, kuid kooli otsusel võib toimuda osa ainetunde ka põhikoolis eesti keeles (Innove).

Põhikoolis on levinud ka varase ja hilise keelekümluse mudelid. Eesti Hariduse Infosüsteemi järgi on Eestis 31 vene õppekeelega üldhariduskooli ühinenud keelekümlusprogrammiga ja 43 ei rakenda keelekümlust (EHIS). Varase keelekümluse puhul alustatakse eesti keeles õppimist esimesest klassist, vene keel lisandub teisest klassist ja selle osakaal suureneb järk-järgult, jõudes põhikooli lõpuks umbes 40 protsendini. Hilise keelekümluse puhul alustatakse eestikeelse aineõppega põhikooli teisest astmest ning eestikeelse õppe osakaal kasvab umbes 30 protsendilt kuuendas klassis 60 protsendile üheksandas klassis (Innove).

Eesti keele kui teise keele õpe üldhariduskoolis põhineb Euroopa keeleõppe raamdokumendil nagu ka kõigi teiste keelte ja võõrkeelte õpe Euroopas (Keeleseadus). Praegu kehtivate riiklike nõuete järgi on eesmärk saavutada põhikooli lõpuks B1-tase ja gümnaasiumi lõpuks B2-tase (Tasemetööde...). B1-tase kui iseseisva keelekasutaja madalam tase on suhtluslääve pädevus. Sellel tasemel keelekasutaja mõistab kõike olulist endale tuttavalt teemal, nagu kool, vaba aeg vm; tuleb toime olmesuhtlusega igapäevaelus; oskab oma seisukohti lühidalt selgitada ja põhjendada. (Euroopa... 2007: 49) B2-tase kui iseseisva keelekasutaja kõrgem tase on edasijõudnu pädevus. Sellel tasemel keelekasutaja mõistab keerukate abstraktsel või konkreetsetel teemal tekstide ning erialase mõttevahetuse tuuma; suudab vestelda sama keele emakeelse kõnelejaga spontaanselt ja ladusalt; oskab luua paljudel teemadel selget, üksikasjalikku teksti, kaaluda kõnealuste seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi ning põhjendada oma arvamust. (Euroopa... 2007: 50)

Eksamitulemused näitavad, et põhikooli lõpuks saavutab ainult umbes kaks kolmandikku muu emakeelega õpilastest B1 eesti keele taseme (keelekümluses ligi 90% ning vene õppekeeles ligi 60% õpilastest) ning see arv ei ole viimaste aastate jooksul oluliselt muutunud (Sellio 2016; Eksamite...). Lisaks ei ole põhikooli lõpuks nõutav B1-tase piisav selleks, et tulla edukalt toime gümnaasiumi nõudliku eestikeelse aineõppega, ja ka B2-tasemest võib jääda väheseks ülikooli keerukate ja spetsiifiliste ainete mõistmisel (Metslang jt 2013: 42, 159–160, Eesti keelevaldkonna...: 11). Nii suure tundide arvu korral, mis koolis eesti keele õppele



kulub, peaks olema võimalik saavutada tunduvalt kõrgemaid eesmärke (Metslang jt 2013: 42).

Uuringud on näidanud, et sageli peetakse muukeelsete õpilaste vähese eesti keele oskuse põhjuseks madalat õpimotivatsiooni ja vähest soovi Eesti ühiskonda lõimuda. Näiteks arvavad eesti keele õpetajad, et osa noori ei ole huvitatud eesti keele õppimisest ehk et neil puudub sisemine motivatsioon, mille põhjuseks on õpetajate arvates kodu ja ühiskonna mõju (Metslang jt 2013: 142–144). Uuringutes on ka välja toodud, et muu emakeelega õpilastel domineerib eesti keelt õppides instrumentaalne motivatsioon (ehk praktilised vajadused kasutada keelt õppimiseks ja parema töö saamiseks), integratiivne motivatsioon (ehk soov suhelda õpitava keele kõnelejadega ja nende hulka kuuluda) on aga väike, mis samuti võib keeleõppe tulemuslikkust vähendada. (Klaas-Lang jt 2014: 54; Metslang jt 2013: 186)

Samas näitab Jekaterina Petuhhova 2019. aastal kaitstud magistritöö eestivene noorte selget soovi eesti keelt ja kultuuri tunda ning eesti noortega koos õppida ja tihedamalt suhelda (Petuhhova 2019). Sama uuring näitas ka professionaalselt korraldatud mängustatud koostöötegevuste suurt positiivset mõju nii vene kui ka eesti noorte vastastikustele hoiakutele ja suhtlemissoovile. Pidev tihedam suhtlemine eesti keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega aitaks kaasa vene ja eesti noorte omavahelisele lähenemisele ja seega mõjuks motiveerivalt keeleoskuse arengule. Seda võimaldaks ühtne Eesti kool, kus kõik noored, sõltumata nende kodukeelest ja rahvusest, õpiksid koos ja mille vajalikkusest üsna palju räägitakse (vt nt Kirss jt 2019). Paljudes väiksemates kohtades õpivadki eesti ja vene noored juba koos (nt Pärnus, Valgas, Paldiskis, Sillamäel jm). Ka Tallinnas on mõned sellised koolid (Avatud kool, Kopli kunstigümnaasium), kuid üldiselt püsib nii Tallinnas kui ka Ida-Virumaa suuremates linnades rahvuspõhiselt eraldatud koolisüsteem.

Nii ühtses Eesti koolis kui ka praegustes koolides on võimalik ja vajalik tõsta eesti keele õppe taset. Viimasel ajal on võetud suund sellele, et põhikooli lõpuks jõuaksid õpilased eakohase B2-tasemeni ja gümnaasiumi lõpuks eakohase C1-tasemeni. (Eesti keelevaldkonna...: 19) Sellised kõrged eesmärgid nõuavad kindlasti ka õppemetoodika ja õppematerjalide arengut ning õpetajate paremaid teadmisi keeleoskuse loomuliku arengu kohta ja oskust õpilasi tõhusamalt innustada ja toetada. Nagu uuringud näitavad, siis alahindavad õpetajad sageli kooli ja enda rolli õpilaste

õpimotivatsiooni kujundamisel (Metslang jt 2013: 42–43, 217). Näiteks on uuringutest selgunud, et õpetajad kasutavad enda arvates piisavalt tänapäevaseid kommunikatiivseid õppemeetodeid, kuid uurijate tunnivaatlused näitavad traditsiooniliste meetodite sagedast kasutamist (Metslang jt 2013: 137–138; Novak 2019). Uuringutest on samuti selgunud, et õpitava teema ebahuvitavus ja õppetegevuste igavus on põhikooli õpilasi eesti keele kui teise keele tunnis demotiveerivad tegurid (Sooalu 2016).

Siinses magistritöös keskendun õpetaja võimalustele mõjutada mängustatud õppetegevuste abil õppijate suhtumist eesti keele kui teise keele tundidesse, mis on üks õppijate sisemist motivatsiooni mõjutav tegur. Peatükis 2 vaatlen teoreetilisi seisukohti teise keele õpimotivatsiooni tegurite kohta ning õppetegevuste mõju kohta õpimotivatsioonile.

## **2. SUHTUMINE ÕPPETUNDIDESSE KUI TEISE KEELE OMANDAMISE MÕJUTAJA**

### **2.1. Teise keele omandamist mõjutavad tegurid**

Teise keele oskuse taseme poolest erinevad inimesed palju enam kui esimese keele puhul. Osa inimesi omandab teise keele (peaaegu) esimese keele tasemel. Sageli jääb teine keel aga esimesest keelest erinevaks: lihtsamaks, ebatäpsemaks ja ebaloomulikumaks. (Kitsnik 2018: 40-41; Allkivi-Metsoja 2016) Osa õpilasi ei omanda hoolimata koolis toimuvast suuremahulisest eesti keele kui teise keele õppes isegi igapäevast suhtlusoskust (Sellio 2016). Mis on selle põhjuseks? Mis tegurid määravad teise keele omandamist ning kas, mil määral ja kuidas on neid võimalik mõjutada?

Peamisteks teise keele omandamist määravateks teguriteks peetakse motivatsiooni (ingl *motivation*) ja hoiakuid (ingl *attitude*), autentse sisendi (ingl *authentic input*) hulka ja võimalust keelt ise kasutada, vanust, õppimisstiili, intelligentsust, keeleannet (ingl *aptitude*), üldisi kognitiivseid võimeid ja isikuomadusi ning emotsioone (Ellis 1994; Khasinah 2014). Lisaks mõjutavad teise keele omandamist kultuurikeskkond ja keele staatus, varasemad kogemused, õppekava, õpetamine jm (Lightbone ja Spada 2013; Macaro 2010).

Kõigi teise keele omandamist mõjutavate tegurite hulgas peetakse üheks olulisemaks motivatsiooni (Dörnyei ja Csizer 1998; Ellis 1994: 509; Gardner 2007). Vähene motivatsioon või motivatsiooni puudumine takistavad teise keele omandamist ka sel juhul, kui ülejäänud tegurid peaksid objektiivselt võttes keeleomandamist soodustama (Dörnyei ja Csizer 1998: 203–204). Järgnevalt vaatlengi õpimotivatsiooni ja seda kujundavaid tegureid (osas 2.2). Eraldi pööran seejuures tähelepanu õpisituatsiooni (ehk õppetundidesse) suhtumisele kui motivatsiooni komponendile (osades 2.3 ja 2.4), mis kuulub hariduskonteksti ja mille mõjutamise katsele on mu magistritöö pühendatud.

### **2.2. Õpimotivatsioon ja õpisituatsiooni suhtumine kui motivatsiooni komponent**

Esimese keele esmase suhtlusoskuse omandavad väikelapsed oma vanemate ja teiste keelekogukonna liikmetega suheldes ilma teadliku õppimiseta. Teist keelt õpitakse

tavaliselt nii teadlikult õppetundides kui omandatakse samal ajal ka alateadlikult keelekeskkonnast. Õpilaste valmisolek teise keele õppimiseks ning selle õppe tulemuslikkus sõltub suuresti õppijate õpimotivatsioonist (Csizér ja Dörnyei 1998: 203; Ellis 1994: 508; Kitsnik ja Metslang 2015: 209; Ortega 2013: 168). Osas 2.2.1. vaatlén motivatsiooni mõistet üldiselt ning osas 2.2.2. keskendun õpimotivatsioonile.

### **2.2.1. Motivatsioonist üldiselt**

Motivatsioon on teoreetiline konstruktsioon, millega seletatakse inimese eesmärgipärast käitumist: miks inimene midagi tegema hakkab, kui püsivalt ta mingit tegevust teeb, kui palju energiat ta tegevusse panustab jms (Dörnyei 2011; Maehr, Meyer 1997). Motivatsiooni ennast ei ole võimalik näha, see avaldub inimese tegude, mõtete ja tunnete kaudu. Motivatsiooni uurimisega on läbi aegade tegelenud eri valdkondade teadlased: sotsiaalpsühholoogid, kognitiivpsühholoogid, sotsiolingvistid, neurobioloogid jt. Üldiselt ollakse üksmeelel selles, et motivatsioon on kompleksne nähtus, mida ei ole lihtne defineerida ja mille komponente ei ole lihtne määratleda (Gardner 2007: 10; Lightbown ja Spada 2013: 87). Motivatsiooni kirjeldamisele lisab keerukust ka asjaolu, et tegemist ei ole stabiilse nähtusega, vaid protsessiga, mida iseloomustavad tõusud ja langused (Dörnyei ja Ushioda 2011: 6).

Uurijad on püüdnud leida motivatsiooni tekitajaid ja töötanud välja ka erisuguseid motivatsiooniteooriaid ja -mudeleid. Motivatsiooni tekitajaks on peetud instinkte, vajadusi, isiksuseomadusi, loomupärast arengusoovi jm (Murray 1964). Tänapäeval on levinud sotsiaal-kognitiivsed motivatsiooniteooriad, mille järgi panevad inimest tegutsema ka tema mõtted, uskumused ja emotsioonid, mis tekivad sotsiaalses keskkonnas teiste inimestega suheldes ja neid jäljendades (Ryan 2012: 13).

Üks tuntumaid ja tänapäeval sageli kasutatav on Ryani ja Deci enesemääratluse teooria (ingl *self-determination theory*), mille järgi on kõigil inimestel vajadus olla kompetentne, autonoomne ja teistega seotud. Need vajadused tekitavad sisemist motivatsiooni (ingl *intrinsic motivation*) mitmesuguste tegevuste tegemiseks. Sisemise motivatsiooni puhul pakub tegevus ise selle sooritajale rõõmu, rahulolu, põnevust jms ning võib öelda, et tegevus ise ongi eesmärk. (Ryan ja Deci 2000)

Peale sisemise motivatsiooni võib inimest mõjutada ka väline motivatsioon (ingl *extrinsic motivation*), mille puhul sooritatakse tegevust eesmärgiga saada sellest mingisugust kasu või vältida midagi halba, kuid tegevus iseenesest inimest ei

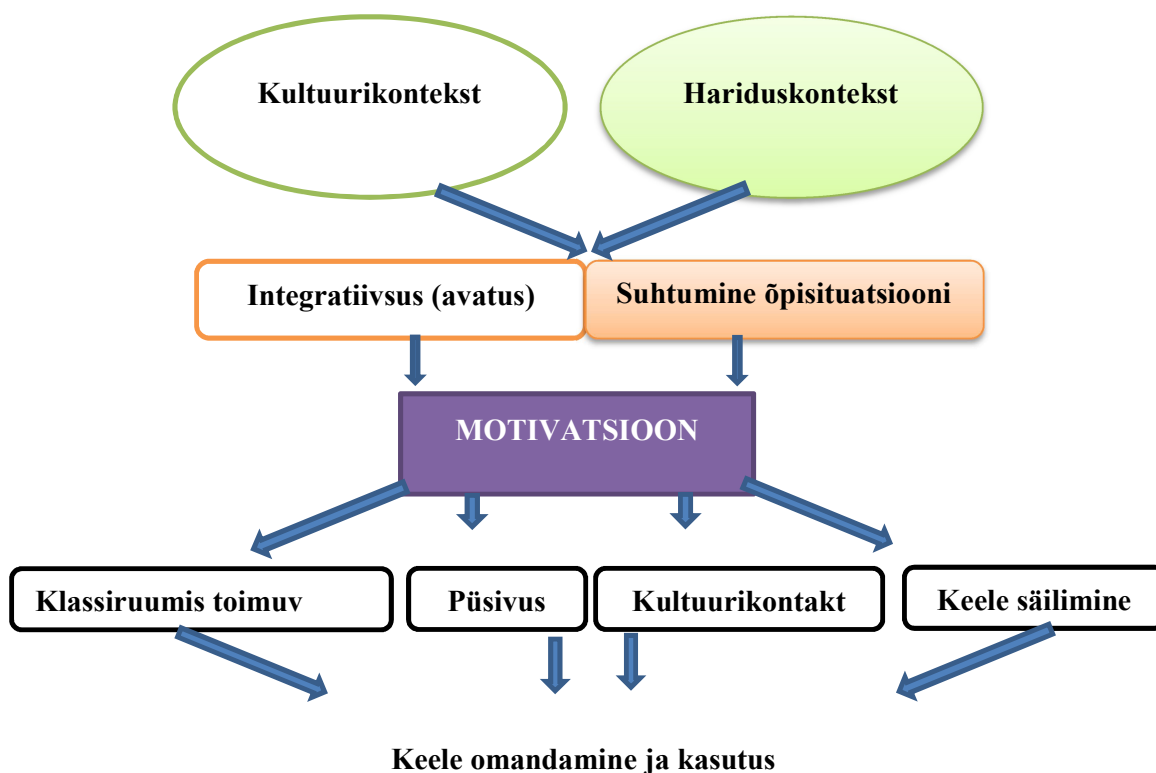
motiveeri. (Ryan ja Deci 2000) Lisaks eristatakse amotivatsiooni (ingl *amotivation*), mis tähendab igasuguse motivatsiooni, nii sisemise kui välimise puudumist. (Brophy 2014; Dörnyei 2011: 23–24). Veel on tuntud mõiste „demotivatsioon“ (ingl *demotivation*), mis tähendab olemasoleva motivatsiooni vähenemist mingitel põhjustel (Dörnyei 2001; Kikuchi 2015).

### **2.2.2. Teise keele õpimotivatsioonist**

Õpimotivatsioon on motivatsiooni liik, mis määrab, kui palju tähelepanu ja vaeva on õpilased valmis õppetegevustele pühendama (Brophy 2014 :14). Õpimotivatsioon koosneb samuti paljudest komponentidest nagu igasugune motivatsioon ning võib samuti olla nii sisemine kui ka väline. Sisemist õpimotivatsiooni tekitab tõeline huvi aine vastu, huvitavad õppetunnid, tore õpetaja vm. Välist õpimotivatsiooni tekitab aga näiteks soov saada head hinnet või soov vältida karistust. Nii sisemine kui väline õpimotivatsioon mõjutavad õpilasi õppima. Uuringud on näidanud, et sisemise motivatsiooni korral on õppimine tõhusam ja õpitulemused paremad kui välise motivatsiooni puhul. On leitud ka, et väline motivatsioon võib mõjuda sisemist motivatsiooni pärssivalt (Ryan jt 1999). Üldiselt arvatakse siiski, et väline motivatsioon soodustab sarnaselt sisemise motivatsiooniga õppimist, kuid välised motiveerimisstrateegiad ei tohiks olla ülekaalus (Brophy 2014: 189).

Esimest keelt omandavatel väikelastel on alati tugev sisemine motivatsioon, sest neil on suur vajadus suhelda ja saada keele- ja kultuurikogukonna liikmeks. Teise keele õppe motivatsioon on palju mitmekesisem ning on loodud mitmeid teise keele omandamise spetsiifikat arvestavaid motivatsiooniteooriaid (Dörnyei 1994, Ushioda ja Dörnyei 2009; Gardner 2007; Noels jt 2000; Williams ja Burden 1997; Dörnyei 1994; Weiner 1992; Clément ja Kruidenier 1985 jt). Siinses magistritöös tuginen tuntud teise keele omandamise ja õppimise motivatsiooni uurijate Robert Gardneri (2007) ja Zoltán Dörnyei (1994) mudelitele.

Gardneri mudeli järgi sõltub teise keele õpimotivatsioon nii kultuurikontekstist (ingl *cultural context* ) kui ka hariduskontekstist (ingl *educational context*) (vt joonis 1).



**Joonis 1.** Gardneri teise keele õpimotivatsiooni mudel (Gardner 2007: 14)

Teise keele õppimise motivatsiooni muudab võrreldes mitmete muude oskuste õppimisega keerukamaks asjaolu, et keelt õppides ei omandata ainult lingvistilisi teadmisi ja oskusi. Koos teise keele õppimisega õpitakse alati ka teist kultuuri, mis on inimese jaoks tundlik valdkond. (Gardner 2007: 13)

Kultuurikonteksti kuuluvad keeleõppijat ümbritseva sotsiaalse keskkonna tegurid, millel on teise keele õppimisele mõju: omandatava keele staatus ühiskonnas, omandatava keele kasutuspotentsiaal, lähedaste, sõprade ja teiste kaaslaste suhtumine õpitavasse keelde ja kultuuri ning keeleõppimisse, teise keele õppimise põhjused, õpitava keele kogukonna liikmete suhtumine keeleõppijaisse jm. Kultuurikontekst on peamine integratiivsuse (ingl *integrativeness*) mõjutaja ehk määrab keeleõppija avatuse uue keele ja kultuuri suhtes. (Gardner 2012)

Integratiivse orientatsiooniga (ingl *integrative orientation*) keeleõppija suhtub teise keele kõnelejate kogukonda positiivselt ja avatult, tahab nendega suhelda ja soovib nendega sarnaneda. Keeleõppijal võib olla ka instrumentaalne orientatsioon (ingl *instrumental orientation*), mida sellel joonisel ei ole kujutatud. Instrumentaalse orientatsiooniga keeleõppijal on pragmaatilised eesmärgid ning ta soovib saada teise keele õppimisest mingisugust kasu, nagu näiteks paremat tööd või kõrgemat palka. (Gardner 1985)

Hariduskontekst koosneb tervest koolisüsteemist ja eriti konkreetsetes keeletundides toimuvast. Hariduskontekst hõlmab haridussüsteemi ootusi õppijale, ainekava ja õppeprogrammi kvaliteeti, õpetaja huvi, entusiasmi ja oskusi, õppematerjalide taset, õpiõhkkonda jm. Hariduskontekst määrab suures osas suhtumise õpistuatsiooni: kuidas õppija end keeletunnis tunneb ja mil määral on valmis selles osalema. Kultuuri- ja hariduskontekst ei toimi isolatsioonis, vaid vastastikuses koosmõjus. Seega on hariduskontekstil mõju ka avatusele ning kultuurikontekst mõjutab õpistuatsiooni suhtumist. (Gardner 2007)

Kokkuvõttes kujundavad nii avatus õpitava keele ja kultuuri suhtes kui ka õpistuatsiooni suhtumine õpimotivatsiooni, millest omakorda sõltub, kuidas keelt õpitakse ja milliseid tulemusi seejuures saavutatakse.

Dörnyei mudeli (Dörnyei 1994) (vt joonis 2) järgi on teise keele õpimotivatsiooni kolm tasandit: keele tasand (ingl *language level*), õppija tasand (ingl *learner level*) ja õpituatsiooni tasand (ingl *learning situation level*).

### Teise keele õpimotivatsiooni tasandid

KEELE TASAND	Integratiivne motivatsioon Instrumentaalne motivatsioon
ÕPPIJA TASAND	Saavutusvajadus Enesekindlus  *Ärevus keelt kasutades *Teise keele tajutud oskus *Põhjuslik omistamine *Enesetõhusus
ÕPISITUATSIOONI TASAND	
<i>Kursusepõhised komponendid</i>	Huvitavus Asjakohasus Ootused Rahulolu
<i>Õpetajapõhised komponendid</i>	Ajejõud Autoriteeditüüp Otsene motivatsiooni sotsialiseerimine (mudeldamine, ülesande esitamine, tagasiside)
<i>Õpperühmapõhised komponendid</i>	Eesmärgile orienteeritus Rühmanormide ja tasu süsteem Rühma ühtsus Klassi eesmärgid

**Joonis 2.** Dörnyei teise keele õpimotivatsiooni mudel (Dörnyei 1994: 280)

Keele tasand on kõige üldisem ja seostub kultuuri ja keelekogukonnaga ning keeleoskuse potentsiaalse kasuga õppija jaoks. Keele tasand sisaldab nii integratiivset kui ka instrumentaalset orientatsiooni. (Dörnyei 1994)



Õppija tasand hõlmab kognitsiooni ja tundeid, mis on isiksuse küllaltki stabiilsed omadused. Siia kuuluvad sellised isiksusejooned nagu saavutusvajadus (ingl *need for achievement*) ja enesekindlus (ingl *self-confidence*). Enesekindlust omakorda määravad ärevus keelt kasutades (ingl *language use anxiety*), teise keele tajutud oskus (ingl *perceived second language competence*), põhjuslik omistamine (ingl *causal attributions*) ja enesetõhusus (ingl *self-efficacy*). (Dörnyei 1994)

Õpisisituatsiooni tasand koosneb sisemistest ja välistest motiividest ja tingimustest ning jaguneb kursusepõhisteks, õpetajapõhisteks ja õpperühmapõhisteks komponentideks. Kursusepõhised komponendid on huvitavus (ingl *interest*), kasulikkus (ingl *relevance*), ootused (ingl *expectancy*) ja rahulolu (ingl *satisfaction*). Kui kursus vastab õppijate ootustele, tundub neile huvitav ja kasulik ning nad on kursuse õppeprotsessiga rahul, siis mõjutab see õpimotivatsiooni positiivselt. (Dörnyei 1994)

Õpetajapõhised motivatsioonikomponendid on ajejõud (ingl *affiliative drive*), autoriteeditüüp (ingl *authority type*), otsene motivatsiooni sotsialiseerimine (ingl *direct socialization of motivation*). Viimane koosneb omakorda mudeldamisest (ingl *modelling*), ülesannete esitamisest (ingl *task presentation*) ja tagasisidest (ingl *feedback*). Kui õpetaja oskab õppetegevusi professionaalselt läbi viia ja mõjub õppijatele ka oma isiksusega positiivselt, siis on tulemuseks samuti õppijate õpimotivatsiooni tõus. (Dörnyei 1994)

Ka õpperühmapõhised komponendid on õpimotivatsiooni kujunemisel olulised. Nendeks on eesmärgile orienteeritus (ingl *goal-orientedness*), grupinormide ja tasude süsteem (ingl *norm and reward system*), grupi ühtsus (ingl *group cohesion*), klassi eesmärgid (ingl *classroom goal structure*.) Kui rühm on kokkuhoidev ja üksteist toetav ning neil on ühtsed keelelise arengu eesmärgid, on sellel õpimotivatsioonile tugev mõju. (Dörnyei 1994)

Kokkuvõttes võib öelda, et nagu nii Gardneri kui ka Dörnyei mudelist näha, on konkreetne õpisisituatsioon ehk õppetunnis toimuv oluline teise keele õpimotivatsiooni kujundav tegur. Konkreetnes õpisisituatsioonis toimuv on peamine tegur, mida saab mõjutada kool, ja õppetegevused on seejuures tähtis õpisisituatsiooni suhtumist määrav komponent. Siinses magistritöös uuringi õpilaste suhtumist eesti keele kui teise keele õpisisituatsiooni (ehk eesti keele kui teise keele tundidesse) ja võimalust mõjutada

suhtumist õppetegevuste muutmise abil. Osas 2.3. vaatlen lähemalt õppetegevuste liike ja mõju õppijate suhtumisele õpituatsiooni.

### **2.3. Õppetegevuste mõju õpituatsiooni suhtumisele**

Õppetegevused (ingl *learning activities*) on Gardneri järgi hariduskonteksti oluline osa, need mõjutavad otseselt õpituatsiooni suhtumist ja kaudselt ka avatust õpitava keele suhtes (Gardner 2007). Dörnyei mudeli järgi (Dörnyei 1994: 280) mõjutavad õppetegevused nii kursusepõhiseid kui ka õpetajapõhiseid motivatsioonikomponente. Nii õppetegevuste valik kui ka õpetaja oskuslikkus nende rakendamisel määravad suuresti selle, kui huvitavad ja vajalikud õppetegevused õppijaile tunduvad ja kuidas õppijad õpituatsiooni suhtuvad.

Traditsioonilistest keeleõppemeetoditest tuntuim ja siiani üsna levinud on grammatika-tõlkemeetod (ingl *grammar translation method*). See meetod tekkis esialgu ladina keele õpetamiseks ja sisaldas abstraktsete grammatikareeglite seletamist, õppe-eesmärgil koostatud tekstide lugemist ja tõlkimist ning sõnade õppimist (Richards 2002: 4–7; Kingisepp ja Sõrmus 2000: 11). Ka tänapäeval kasutatakse traditsiooniliste meetodite järgi õpetades õppetegevusi piiratud hulgal ning need keskenduvad keele kui süsteemi ja keelevormide, mitte keelefunktsioonide õppimisele; rohkem lugemisele ja kirjutamisele, vähem kuulamisele ja rääkimisele; kitsalt ainekava läbimisele ja eksamiks valmistumisele. (Grant 1987: 13). Tänapäevalgi kasutatavad traditsioonilised õppetegevused on näiteks teksti või lausete tõlkimine, sõnade ja väljendite pähe õppimine, sõnade ja väljendite kordamine õpetaja järel, õpetaja grammatikaseletused, õpetaja küsimustele vastamine, kirjalike grammatikaharjutuste tegemine (lünka õige sõna või grammatilise vormi lisamine vms) (Larsen-Freeman 2007). Traditsioonilise õppe korral suhtutakse õppijasse kui tühja anumasse, mille õpetaja tarkusega täidab. Traditsiooniline õpe on ühetaoline ja võib õpilastele sageli tunduda igav (Jean ja Simard 2011).

Alates 1960. aastatest on hakanud arenema kommunikatiivne lähenemine, mis ei kujuta endast niivõrd ühte kindlat meetodit, kuivõrd teatud põhimõtete rakendamist keeleõppes. Kommunikatiivsete meetoditega püütakse lahendada traditsioonilise õppe probleeme ja tekitada õpilastele rohkelt võimalusi kasutada keelt õppetunnis enne, kui seda hakatakse kasutama päriselus. Kommunikatiivsed õppetegevused on tunduvalt

mitmekesisemad kui traditsioonilised. Üldiselt ühendavad neid järgmised jooned: keelefunktsioonide, mitte vaid keelevormide õppimine; püüd peegeldada õpilaste vajadusi ja huvisid; rõhk keelekasutusoskusel, mitte vaid teadmistel keele kohta, tegevuspõhisus; tasakaal nelja osaoskuse vahel, eelistusega kuulamisele ja rääkimisele; igapäevaelu autentse keele kasutamine; grupi- ja paaristöö; keskendumine keelelisele sujuvusele, mitte vaid korrektsusele. (Richards 2006)

Kommunikatiivsed õppetegevused on näiteks infolüngaga ülesanded (ühel õpilasel on mingi informatsioon, mida teisel ei ole, ning teisel on vaja see teada saada); info kogumine (küsitlused, intervjuud, uurimused); arvamuse avaldamine (õpilased annavad hinnanguid, jagavad oma tõekspidamisi, argumenteerivad); informatsiooni kasutamine (näiteks graafiku mõistmine või teksti põhjal graafiku koostamine); rollimängud ja improülesanded; loomingulised päriselulised ülesanded (artikli kirjutamine, ajalehe esilehe koostamine) jm (Harmer 2001: 21; Richards 2006: 18–20).

Kommunikatiivsed õppetegevused kuuluvad aktiivõppe hulka. Aktiivõppe korral õpib õppija oma kogemuse kaudu: otsib, katsetab, uurib, kogeb, mõtleb. Aktiivõppes ei ole õpetaja kõiketeadja, vaid suhtleb õpilastega võrdselt positsioonilt ja loob õhkkonna, kus õpilased julgevad oma arvamust avaldada, tegutseda, eksida ja eriarvamusi lahendada. (Baum-Valgma, Šmõreitšik 2010; Salumaa jt 2006)

Milliseid õpitegevusi tunnis tehakse, sõltub peamiselt õpetajast, tema hoiakutest, uskumustest ja stiilist (Peacock 1998). Samuti on õppetegevuste kasutamisele mõju õpikul (vt nt Kitsnik 2014). Õpetajate ja õpilaste eelistused õppetegevuste valiku suhtes on varieeruvad. On näidatud, et õpilased eelistavad kommunikatiivseid õppetegevusi (näiteks omavahelist vestlust teiste õpilastega või keelemängude mängimist) ning traditsioonilised tõlketgevused ja grammatikaharjutused meeldivad neile kõige vähem (Kang jt 2006). Peacock (1998) on aga näidanud, et õpilased pidasid traditsioonilisi õppetegevusi (grammatikaharjutused, hääldusharjutused ja vigade parandamine) kasulikumaks kui kommunikatiivseid harjutusi, samal ajal kui õpetajad pidasid kasulikumaks kommunikatiivseid tegevusi. Peacock arvab, et tema uuringu tulemused võisid olla mõjutatud ka sellest, kuivõrd rahul olid õpilased õppetundidega ja kui palju nad usaldasid õpetajaid. Tomlinson ja Dat (2004) on

näidanud, et õpilastele meeldisid kommunikatiivsed ülesanded, kuid nad tundsid neid tehes ärevust. Ärevust tekitasid enda keeleliste piirangute ja õpperühma ebapiisavalt sõbraliku õhkkonna tajumine ning see takistas õpilastel kommunikatiivsetes õppetegevustes täiel määral osalemast.

Samperio ja Toledo-Sarracino (2016) suures uuringus vaadeldi, kuidas korreleeruvad õpilaste hinnangud kommunikatiivsetele õppetegevustele sellega, kui sageli õpetajad mingeid õppetegevusi kasutavad. Tulemused olid samuti varieeruvad. Osa õpilasi eelistas kommunikatiivseid tegevusi, teine osa aga mitte, osa kasutatud tegevustest meeldis õpilastele ja teine osa mitte nii palju. Osa tegevusi korreleerus sellega, kui sageli õpetajad neid teevad, osa mitte. Oli tegevusi, mida õpetajad sageli kasutasid (nt pidid õpilased klassis ringi liikudes infot koguma), mis aga õpilastele eriti ei meeldinud. Samas oli ka tegevusi, mida õpetajad ei teinud sageli (nt õpitava keele emakeelena kõnelejate intervjuerimine), mida aga õpilased oleksid soovinud tunnis rohkem teha.

Näidatud on ka, et kommunikatiivsete õppetegevuste eelistamine sõltub õpilaste keeleoskustasemest. Mida kõrgemal tasemel õppijad on, seda enam nad kalduvad eelistama kommunikatiivseid õppetegevusi ja mida madalamal tasemel nad on, seda enam eelistavad kontrollitud ja mehaanilisi õppetegevusi (Garrett ja Shortall 2002).

Bada ja Okani (2000) uuring on ka näidanud erinevust õpilaste ja õpetajate taju vahel õppetegevuste suhtes. Õpilaste hinnangud sõltuvad tõenäoliselt ka nende õppeeesmärgist. Kui õpilastel pole sisemist soovi keelt õppida, vaid nad peavad seda tegema kohustuslikus korras, siis ei ole neil endil ka selget arusaamist, miks nad õpivad ja mis on neile kasulik. Seega ei pruugi nad hinnata tegevuste kasulikkust, vaid pigem naudingut, mida need tegevused pakuvad. (Samperio ja Toledo-Sarracino 2016)

Eesti keele kui teise keele tavatundide õppetegevusi on vaadeldud suuremahulises uuringus (Metslang jt 2013: 122–168). Uuringust selgus, et traditsioonilisi tegevusi tehti vaadeldud tundides võrdlemisi palju ja kommunikatiivseid, aktiivõppel põhinevaid ülesandeid vähem. Uuringus osalenud õpetajad pidasid väga oluliseks lugemisoskuse arendamist ja tegelesid sellega palju. Rääkimisoskuse arendamisega tegeleti tundides üldiselt vähem, samas avaldasid fookusgrupis osalenud õpilased

soovi teha rohkem rollimänge, dialooge ja paaristöid. Õpetajad tunnistasid, et aktiivõppe kasutamine on keeruline, kuna õpilased kipuvad paaris- ja rühmatööde ajal kasutama vene keelt. Grammatikat õpetati traditsiooniliselt, peamiselt täideti kirjalikke vormimoodustuse harjutusi töövihikust ja töölehtedelt. Kommunikatiivset grammatikaõpet esines vaid mõnes üksikus vaadeldud tunnis. Ka Novaki (2019) bakalaureusetöö näitas, et grammatikat õpetati peamiselt traditsiooniliste õppetegevuste abil. Sageli kulus suur osa tunnist õpetaja grammatika seletamisele, lisaks tehti kirjalikke kontekstivabu harjutusi. Harva esines grammatikaharjutustes kommunikatiivseid elemente. Päris kommunikatiivseid ja kaasahaaravaid grammatikaharjutusi ei kasutatud üldse.

Monika Sooalu on oma magistritöös (2016) selgitanud välja, et üheksanda klassi õpilasi demotiveerivad eesti keele kui teise keele tunnis igavate teemade õppimine, rutiinsed õppetegevused ja pidev eksamidrill, õpitava mittevajalikkuse ja raskuse tunnetamine. Samuti selgus Sooalu uuringust õpetaja sõbralikkuse, õigluse ja professionaalsuse ning rühmasiseste suhete tähtsus keeleõppemotivatsiooni säilimisele. Hiie Rüütel on oma magistritöös (2019) välja toonud, et gümnaasiumiõpilastele tunduvad kõige huvitavamad ja ka kasulikumad erisugused rääkimisülesanded. Kõige igavamaks hinnati grammatikaharjutusi, samas peeti neid kasulikeks. Õpilastele ei meeldi teha ka pikki rutiinseid ülesandeid, mille eesmärgist nad täpselt aru ei saa. Gümnaasistid avaldasid ka soovi muuta eesti keele tunnid mängulisemaks ja seega huvitavamaks.

Mare Kitsnik (2014) on uurinud õpiku mõju gümnaasiumiõpilaste motivatsioonile. Tulemused näitavad, et õpilastele olid kõige motiveerivamad suhtlemist võimaldavad mänguliste elementidega aktiivõppe ülesanded. Lisaks meeldisid õpilastele projektid, mille käigus toimus õppetegevus ka klassiruumist väljas. Samuti motiveerisid õpilasi klassis kaasa rääkima nende jaoks olulised teemad ning väga hästi töötasid etteantud kavaga rääkimisülesanded, mis sisaldasid õpilaste jaoks parajat väljakutset, kuid olid samas toetatud. Uurimusest selgus ka, et õpilased ei olnud alati harjunud autentseid tekste kuulama ning need tundusid neile seetõttu kohati liiga rasked. Samuti olid mõned õpikus pakutud ülesanded õpetajate jaoks väga uudsed ning nad ei osanud neid tunnis kasutada. Mõnikord vähendasid õpetajad ka õpiku ülesannete autentsust ja õpilaste autonoomsust, näiteks ei lasknud õpilastel filmiarvustust mitte blogisse

kirjutada, vaid endale esitada, või ei lubanud õpilasel endal valida filmi, millest postitus kirjutada.

Kokkuvõttes võib öelda, et eesti keele kui teise keele tundides kasutatakse ka tänapäeval üsna palju traditsioonilisi õppetegevusi. Osale õpetajaist need meeldivad: neid on kerge kasutada ja nad on selgelt eksamile orienteeritud. Uuringutest on selgunud, et eesti keele õpetajad hindavad ise oma tundides kasutatavaid meetodeid aktiivsemaks ja mitmekesisemaks, kui seda on näidanud tunnivaatlused (Metslang jt 2013). Samuti on selgunud, et õpetajad ei teadvusta endale mitmeid õpilasi eesti keele tundides demotiveerivaid tegureid (Sooalu 2016). Õpetajatel on arenguruumi õppetegevuste motiveerival viisil esitamisel ja läbiviimisel, õpilastele toetava tagasiside andmisel ning aktiivõppe tegevuste tõhusal kasutamisel (Kitsnik 2014).

Õppetegevustel on õppijate õpimotivatsioonile suur mõju. Õppetegevused võivad õppijaid nii motiveerida kui ka demotiveerida ja seetõttu on tähtis, kuidas neid tegevusi valida ja rakendada. Motiveerivad õppetegevused peavad olema õpilaste jaoks **huvitavad** ning tunduma neile **vajalikud** ja **kasulikud** (Dörnyei 1994), peavad olema **aktiivsed** ja **energilised** (Richards 2006; Kitsnik 2019a) ja **mitmekesised** (Dörnyei 2001), **tänapäevased** (Whittingham jt 2013) ning **paraja raskusega** (Dörnyei 1994; Brophy 2004; Tomlinson 2012). Huvitavad õppetegevused on üldjuhul autentsed või autentselaadsed, tänapäevased ning õppija jaoks tähenduslikud. Õppetegevuste vajalikkuse ja kasulikkuse tajumine sõltub suuresti sellest, kas õppijad tunnevad, et nende keeleoskus areneb ja nad saavad õpitut ka väljaspool klassiruumi kasutada. Aktiivsus ja energilisus tähendab, et õpilased tegutsevad enamasti ise, mitte vaid ei kuula ega jälgi õpetajat või teisi õpilasi. Paras raskusaste tähendab vastavust teise keele loomulikule arengurajale ning tasakaalu toetuse ja väljakutse vahel. Õppetegevuste tõhusaks toimimiseks on oluline ka **hea õpiõhkkond** ja **positiivsete emotsioonide** domineerimine õppetunnis. Õppetegevuste valikul ja läbiviimisel on võtmeroll õpetajal: tema isiksusel ja entusiasmil, teadmistel keeleoskuse arengu kohta, oskustel ehitada üles kaasahaaravad ja arendavad tunnid, anda õppijaile parajat ja innustavat toetust, juhtida õpperühma ning luua soodne õpiõhkkond. (Dörnyei 1994; Richards 2006: 18–19; Larsen-Freeman 2007; Kingisepp ja Sõrmus 2000: 11; Metslang jt 2013; Kitsnik 2014)

Eri õppetegevusi tehes ja rühmakaaslaste ning õpetajaga suheldes kogevad õppijad erisuguseid emotsioone, nii positiivseid kui ka negatiivseid. Emotsioonidel on samuti suur mõju sellele, kuidas õpilased õpistituatsiooni suhtuvad. Seetõttu vaatlen emotsioonide mõju õpistituatsiooni suhtumisele eraldi, osas 2.4.

## **2.4 Emotsioonide mõju õpistituatsiooni suhtumisele**

Teise keele omandamine ei ole ainult kognitiivne protsess, vaid ka afektiivne. Emotsioonid ja kognitsioon on üldjuhul omavahel seotud ja määravad koos inimese käitumist. Dörnyei ja Gardner on öelnud, et motivatsiooni ja hoiakute tuumas on emotsioonid, kuigi see ei paista nende mudelitest alati kohe välja. Emotsioonid on lühiajalised, kuid neil on tugev mõju suhtumise ja motivatsiooni kujundamisel. (Dörnyei 2011; Gardner 2007)

Teise keele õppes uuriti enne 21. sajandit peamiselt vaid üht emotsiooni: ärevust (ingl *anxiety*). Elaine Horwitzi järgi on teise keele õppimisega kaasnev ärevus spetsiifiline ja keeleõppimisele ainuomane, erinedes tavalisest ärevusest, nt kontrollitöö või tööintervjuu ajal esinevast. Muudel juhtudel tunnevad inimesed ärevust tavaliselt mingites kindlates olukordades, kuid teist keelt õppides võib see inimest saata pidevalt. Põhjuseks on asjaolu, et teises keeles väljendudes on suur risk suhtlusega mitte toime tulla või endast imelik mulje jätta. Ähmasus, ebakindlus, lünklikud ja puudulikud keeleteadmised võivad mõjuda stressi tekitavalt. Uuringutest on selgunud, et suure ärevusega õpilased väldivad riskimist, püüavad vähem rääkida või kasutavad lihtsamaid konstruktsioone ning keeletunnis on neil raske õppetegevustele keskenduda. (MacIntyre ja Gardner 1994; Ortega 2013: 20–202; Horwitz 1986). Õpetaja saab aidata õpilastel ärevusega toime tulla või muuta keeletundi vähem ärevust tekitavaks, kuid selleks on vaja ärevuse olemasolu teadvustada. (Horwitz 1986)

Selle sajandi algusest on aga hakatud emotsioonide tähtsust teise keele õppimisel palju rohkem teadvustama (vt nt Arnold 1999) ning õppeprotsessidega kaasnevaid emotsioone on hakatud palju laiemalt uurima. Näiteks on Dewaele ja Macinture (2014) oma suuremahulises uuringus näidanud, et nii positiivsed emotsioonid (ingl *foreign language enjoyment*) kui ka negatiivsed (ingl *foreign language anxiety*) on omavahel seotud ja õppetunnis olulised. Uuring näitas, et peamiselt olid õppijatel

keeletunnis ülekaalus positiivsed emotsioonid, ainult algajatel oli positiivsete ja negatiivsete emotsioonide osakaalu vahe üsna väike. Üldiselt oli õppijatel, kellel oli palju positiivseid emotsioone, vähe ärevust. Samas esines õppijaid, kellel oli palju nii positiivseid emotsioone kui ärevust, ja ka neid, kellel oli mõlemaid vähe. Huvitav tulemus oli see, et naisõppijail, kelle keeletase oli enda hinnangul üsna kõrge, oli kõrge ka nii positiivsete emotsioonide kui ka ärevusetase.

Seega tundub, et igasugused emotsioonid on eduka keeleomandamise tähtis osa. Dewaele väidabki, et just emotsioonid on teise keele õppe kese. Kui emotsionaalset komponenti ignoreeritakse, on tagajärg igavad ja vähemotiveerivad tunnid, millest õppijad ka eriti palju ei omanda. Õppimise edukus sõltub Dewaele arvates suures osas õppija afektiivse kütuse tasemest ja õpetajate roll on hoida need varud täis (Dewaele 2015, 2005). Seega on oluline muuta tunnid emotsionaalselt kaasahaaravamaks. Kui tunnis on õige emotsionaalne õhkkond, on õppijad motiveeritumad ja võimelisemad võtma vastu uusi, arengu jaoks vajalikke keelelisi väljakutseid (Dörnyei ja Murphey 2003). Positiivsed emotsioonid avardavad tähelepanu ja lisavad inimesele ressursse täielikuks tegevusse kaasahaaratuses (ingl *involvement*) (Csikszentmihalyi 1990; Egbert 2003).

Õpetajaile võib mõnikord tunduda lihtsam kasutada õppetegevusi, mis ei nõua emotsionaalset panustamist ja mille puhul on seetõttu vähem karta ootamatusi, ebaõnnestumisi ja negatiivseid emotsioone. Tegelikult vajavad aga nii õppijad kui ka õpetajad vabadust teha tunnis ootamatuid, väljakutset pakkuvaid ja lõbusaid tegevusi. Need pakuvad üllatusmomente, võimalust riskida ja seega tekitavad ka palju emotsioone. (Kitsnik 2019a) Lisaks positiivsete emotsioonide soodustamisele peab õpetaja oskama juhtida ka õppijate ärevusseisundeid: ta peab teadma rühma loomulikke arenguetappe, oskama kasutada võõraid inimesi ühendavaid tegevusi, olema ise eeskujuks salliva, toetava, rõõmsa ja loova õpikeskkonna loomisel. (Dörnyei ja Murphey 2003) Kõiki negatiivseid emotsioone ei saa ega olegi vaja eemaldada, kuid on vaja soodustada positiivsete emotsioonide ülekaalu õppetunnis.

Eesti keele kui teise keele õppes on emotsioonide uurimisele seni vähe tähelepanu pööratud. 2019. aastal on valminud Evelyn Pukspuu magistritöö, mille eesmärk oli uurida täiskasvanud keeleõppija ärevuse põhjuseid ja selgitada välja, mis tüüpi täiskasvanud keeleõppijate ärevuse tase on keeletundides kõrgem. Selgus, et naiste



ärevus on meeste omast mõnevõrra suurem, vanuseliselt on kõige ärevamad 46–60aastased keeleõppijad ning madalama tasemega keeleõppijad tajuvad kõrgema tasemega õppijatest rohkem ärevust. Samuti tundsid suuremat ärevust need õppijad, kes olid minevikus eesti keele õpingud katkestanud. (Pukspuu 2019) Mare Kitsnik on oma artiklis (2019a) vaadelnud mängustatud-improvisatsioonilisel eesti keele kursusel osalenute positiivseid emotsioone ja nende mõju eesti keele kui teise keele omandamisele.

Üks perspektiivikas võimalus muuta eesti keele tunnid aktiivsemaks ja suurendada positiivsete emotsioonide osakaalu eesti keele kui teise keele õppimisel ongi kasutada tunnis mängu ja mängustamist, mida vaatlen lähemalt peatükis 3.

### 3. MÄNG JA MÄNGUSTAMINE

#### 3.1. Mängu ja mängustamise mõisted

Mäng on tegevus, mille eripäraks on tinglikkuse ja reaalsuse samaaegsus ning mängus osalejate teadlikkus sellest. Mäng laiemas tähenduses (ingl *play*) hõlmab ka muusika või etenduse mängimist ja laste mängu mänguasjadega. Siinses magistritöös vaadeldakse mängu kitsamas tähenduses (ingl *game*) kui struktureeritud, kuid samal ajal kindlalt ettemääramata tegevust. Teadlased on defineerinud mängu mitmeti, kuid sagedamini on mängule omistatud järgmisi omadusi: tehisklik, kujuteldav ja suletud maailm; vabatahtlik ehk sisemisest motivatsioonist tulenev osalemine; reeglid, milles osalejad on kokku leppinud ja mida nad järgivad; eesmärkide või väljakutsete olemasolu; tuginemine võistluslikkusele, kontekstile või konfliktile; seotus tegevuse ja koostööga; tulemuse mitteamarantseeritus; emotsionaalne kaasahaaratus (Sillaots 2016: 14; Kapp 2012).

Mängude liike on väga palju. Nimetada võib näiteks peomänge (vestlusmängud, mõistatamismängud, laulumängud jm), lauamänge (kaardimängud, täringumängud jm), digitaalsetid mängu (arvutimängud, mängukonsoolimängud, mobiilimängud jm), suhtlusmänge (rollimängud, teatrimängud), seiklusmänge (põgenemismängud, aardejahid, fotojahid jm). Kõige levinumad on praegusajal ilmselt eri tüüpi digitaalsed mängud: platvormimängud, rollimängud, strateegiamängud, arkaadmängud, simulatsioonid, seiklusmängud, mõistatused, interaktiivsed fiktsioonid jm. Digitaalsetid mängu iseloomustab sageli seotus mingi looga, visuaalselt kaunis kujundus, mängija vajadus täita mingeid eesmarke, võistelda ja teha koostööd teiste mängijatega, punktikogumissüsteem, autasustamise süsteem, järjest keerukamaks muutuvate tasemete süsteem ja võimalus ebaõnnestumise korral tegevusi korrata (Sillaots 2016: 17).

Viimasel ajal on lisaks mängule tekkinud uus mõiste – mängustamine (ingl *gamification*). Mängustamise mõiste võttis kasutusele Nick Pelling 2002. aastal (Pelling 2011). Mängustamine on mänguelementide (nt võistluse, mõistatamise, ettearvamase, improvisatsiooni, fantaasia, lugude, rollide, nalja ja põnevuse) kasutamine tavapärastel mittemängulistel tegevustel juures. Mängustamine tekitab emotsioone ja kaasahaaratust, mis motiveerib inimesi tegutsema. Seega on mängustamine meetod, mille põhiline idee on kasutada mängulistel tegevustel käigus

tekkivat energiat ja sisemist motivatsiooni muudeks eesmärkideks kui vaid nauding ja mängurõõmu saamiseks. (Hense jt 2013; Deterding 2011: 11; Sheldon 2011; Alsawaier 2017: 2) Mängustamist kasutatakse palju ärimaailmas, eriti turunduses, kõige tüüpilisem viis on teenust tarbides punktide kogumine, eri tasemeteni jõudmine ja auhindade saamine. Üha rohkem kasutatakse teenuste reklaamimiseks ka mitmesuguseid mänguelemente sisaldavaid äppe. (Kim 2015)

Viimasel ajal on mängustamine üha enam levimas nii täiskasvanute koolitusse kui ka eri vanuses õpilaste õpetamisse (Kim 2015; Kitsnik 2019a: 46; Sillaots 2016). Luuakse spetsiaalseid hariduslikke mängu (nii digimängu kui ka vahetut suhtlust nõudvaid mängu) ja kasutatakse õppeprotsessis erinevaid mänguelemente, mille eesmärk on õppijaid arendada ja kasvatada (Sillaots 2016: 13–14). Hariduslike mängude ja mängustamise abil saab edukalt modelleerida tegeliku elu situatsioone ja harjutada neis toimetulekuks vajalikke oskusi kaasahaaraval, tõhusal ja turvalisel viisil.

### **3.2. Mängu ja mängustamise mõju motivatsioonile ja õppimisele**

Juba paarkümmend aastat on uuritud, mis teeb digimängud nii kaasahaaravaks, et inimesed ei suuda sageli nende mängimist lõpetada. Nende mängude kaasahaaravuse põhjusteks peetakse motivatsiooni tekitamist kahel peamisel viisil: tugevdamine (ingl *reinforcements*) ja emotsioonid (ingl *emotions*) (Robson jt 2015). Nii positiivne kui ka negatiivne tugevdamine õhutab tegevust kordama (Skinner 1938; Thorndike 1905). Seejuures võivad tugevdajad olla nii välised kui sisemised. Väliseid tugevdajaid ehk väliseid motivaatoreid, näiteks auhinnad (ingl *rewards*) ja võidetav raha, on kergem luua ja seepärast kasutatakse neid mängudes palju. (Kim 2015: 33; Kitsnik 2019a: 46)

Tugevama jõuga on aga sisemised motivaatorid. Mängudes ja mängustamises tuleb suurim sisemine motivatsioon väljakutsetest (ingl *challenge*). Mängijaile meeldivad tähenduslikud ülesanded, mille abil saavad nad katsetada oma võimeid ja oskusi ja millega hakkamasaamine tekitab neis tugevaid emotsioone (rõõm, lõbu, nauding jms). Sisemisi motivaatoreid on keerukam luua kui väliseid, sest eri inimestel võivad sisemist motivatsiooni tekitada mõnevõrra erinevad tegurid. (Higgins 2006)

Mängud ja mängustamine rahuldavad inimese psühholoogilisi põhivajadusi ja -soove, nagu vajadus eneseteostuse, saavutuste ja tunnustuse järele; vajadus võistluse ja enda

teistega võrdlemise järele ning vajadus koostöö ja altruismi järele, vajadus positiivsete tunnete järele. Mäng ja mängustamine aitavad ka luua rühmatunnet, kokkukuuluvat kogukonda, kus üksteist toetatakse ja areneda aidatakse ning kus on lõbus ja tore ning seetõttu meeldib koos olla. (Schlagenhauser ja Amberg 2014; Sailer jt 2017)

Mäng ja mängustamine mõjuvad positiivselt ka õppimisprotsessidele. Näiteks on episoodiline mälu seotud tugevate assotsiatsioonidega mingi kindla aja ja kohaga. Seega on kaasahaaravatel mängudel suur potentsiaal aidata kaasa erisuguste faktide ja muljete meeldejäämisele. (Mullins ja Sabherwal 2018) Samuti annavad improvisatsioonilised suhtlusmängud õpitavale konteksti ja aitavad õppijail nii luua õpitavale enda jaoks tegeliku tähenduse. (Spolin 1986; Lobman ja Lundquist 2007)

Mängud toovad õppimisse ka kergust. Õppijad püüavad saavutada mingisugust selgelt defineeritud eesmärki, mille tulemuse osas on neil teatav ebakindlus. Juhul, kui nad eesmärki ei saavuta, ei järgne sellele mängus aga läbikukkumist nagu päris elus ja see vähendab õppijate üleliigset pinget (Ur 2006: 23). Mäng ja mängustamine võivad mõnikord tekitada ka ärevust ja frustratsiooni, kui nõudliku ülesandega toime ei tulda. See aga suurendab hea mängu puhul paradoksaalsel kombel samuti mängu haaravust ja soovi tegevust korrata (Lee ja Hammer 2011: 3; Mullins ja Sabherwal 2018).

Uuringud on üldiselt näidanud õppijate positiivset suhtumist mängustamisse, kuid mõnikord on toodud välja ka positiivse ja negatiivse suhtumise kombineerumist või isegi mängustamise negatiivset mõju. (Ojeda 2004: 137) Kui mängustamisel on negatiivne mõju, on see tavaliselt olnud seotud mängu kehva disainiga. Just mängu ülesehitus ja mänguelemendid peavad mängijad emotsionaalselt kaasa haarama. Oluline on ka mängu õige keerukusaste ja osalejaile parajad väljakutsed. Kui mäng on osalejaile liiga keeruline ja ülesanded tunduvad üle jõu käivad, siis tekib neil frustratsioon ja nad jätavad mängu pooleli. Kui mäng on aga vastupidi liiga kerge, siis hakkab osalejail kergesti igav ja nad loobuvad samuti mängimisest. (Ketterlinus 2017; Ojeda 2004: 137–139 ; Sillaots 2016: 164).

### **3.3. Mängustamise roll teise keele õppes**

Kõige üldisemalt võib teise keele õppes kasutatavad mängustatud tegevused jagada kaheks: lingvistilised mängustatud tegevused ning suhtluspõhised mängustatud tegevused. Lingvistilised mängustatud tegevused keskenduvad keelelisele täpsusele,

nendega õpetatakse peamiselt sõnavara ja grammatikat. Suhtluspõhiste mängustatud tegevuste abil õpitakse edukalt suhtlema. On ka mängustatud tegevusi, mis sisaldavad nii lingvistilisi kui ka suhtluse elemente. (Hadfield 1999: 8)

Lingvistilisi mängustatud tegevusi saab läbi viia nii digivahendite kui ka muude vahendite abil. Siia kuuluvad sorteerimise, rühmitamise või korrastamisega seotud tegevused, otsimistegevused, kokkusobitamistegevused, sildistamistegevused, nimetamistegevused, mõistatamistegevused jm. (Hadfield 1999; Florez 2015: 49-50) Populaarsed on mitmesugused mängustatud digilahendused, nt äpp Duolingo, kus mängija saab kohest tagasisidet ja on võimalik liikuda ühelt tasemelt teisele (Florez 2015: 38, 49). Klassiruumis saab sõnu ja grammatikat mänguliselt õppides kasutada ka kehakeelt, pantomiime, joonistamist ja muid loovülesandeid jms. Sõnavara ja grammatiliste konstruktsioonide täpselt omandamiseks on vaja neid palju korrata ning mängustatud tegevused aitavad muuta muidu tüütu kordamise lõbusaks ja põnevaks ning seetõttu motiveerivamaks. (Macedonia 2005: 139; Gaudart 2009)

Suhtlusmängud loovad mitmekesiseid võimalusi keelt kasutada, arendades seejuures nii produktiivseid kui ka retseptiivseid oskusi. Mängud aitavad luua keelekasutusele elulise konteksti ja tekitada autentselaadsed suhtlusolukorrad, milles õppijad peavad õpitavat keelt kasutades erisuguseid suhtluseesmärke saavutama (Gaudart 2009: 290). Mängustatud suhtlustegevustes on suur osa improvisatsioonil (itaalia k *ootamatus, ettemääratuse puudumine*). See tähendab, et inimene ei tea täpselt ette, mis temaga juhtuma hakkab, kuidas mingi suhtlusolukord areneb, mida talle öeldakse ja mida tema peaks ütlema. Samas on improtegevustel oma reeglid, mis aitavad tegevust suunata nii, et see käivitab osalejate loovuse ja aitab neil oma olemasolevaid ressursse täielikumalt kasutada. (Lobman ja Lundquist 2007; Kitsnik 2019a) Improviseerides peab inimene pingutama ja intensiivselt mõtlema, see soodustab alateadlikku keeleomandamist sisendist ning aitab luua keelele tegeliku tähenduse õppija enda jaoks. Suhtlusmängudes on õppija tähelepanu edastataval sõnumil, mitte vaid keelelisel vormil. Mängustatud suhtlustegevused on emotsionaalsed ning tekitavad tunnis nalja ja naeru. Kõik see annab palju energiat, vähendab ärevust eksimise ja negatiivse tagasiside ees, arendab keelelist sujuvust ja suhtluspädevust. (Kitsnik 2019a)

Mängustatud-improvisatsiooniliste õppetegevuste juures on oluline koostöö, mitte võistluslikkus, kuid teatud juhtudel, eriti nooremate õpilastega tasub mõnikord lisada improvisatsioonile ka võistlusmoment, mis lisab põnevust ja paneb õpilasi rohkem pingutama (Johnstone 1999; Lobman ja Lundquist 2007: 8–11; Ruutu 10). Igal juhul aitavad mängustatud- improtegevused kaasa ka hästitoimiva rühma tekkele, kuna eeldavad koostööd, teiste kuulamist, teistelt ideede saamist ja igaühe panuse kasutamist ning võimaldavad seega koos õppida ka eri tasemega õppijatel.

Uuringud on näidanud, et mängustatud tegevuste kasutamine teise keele õppes on tulemuslik: muudab keele õppimise lihtsamaks ja kiiremaks, suurendab motivatsiooni ja vähendab õppimisega kaasnevat stressi (Gaudart 2009; Huyen ja Nga 2013, Derakhshan ja Khatir 2015; Macedonia 2005). Samas alahindab suur osa õpetajaid siiski mängude ja mängustamise rolli õppetöös, tuues põhjuseks ajanappuse ja õppekava täitmise vajaduse ning liiga suured õpperühmad (Watson jt 2016).

Et mängud ja mängustatud tegevused täidaksid oma eesmärgi, ei tohi neid kasutada tunnis juhusliku ajatäitena, vaid need peaksid olema põhjalikult läbi mõeldud, sisukad, tundi integreeritud ning lähtuma tunni teemast. Tegevuste ettevalmistamisel peab arvestama õppijate keeletasemega, ülesanded ei tohiks olla liiga kerged ega liiga rasked. Tähtis on, et õppijad mõistaksid mängureegleid, oleksid valmis tegema koostööd ning et mängides kasutataks õpitavat keelt, mitte oma emakeelt. (Huyen, Nga 2013; Lee 1979) Selleks peab õpetaja mängustatud tunde tehes oskama ka hästi rühma juhtida, õppimiseks sobivat õhkkonda luua, soojendusharjutusi kavandada ja läbi viia, vastavalt vajadusele tegevusi muuta ning õppijaile toetavat tagasisidet anda. (Kitsnik 2019a)

Mängude kasutamist eesti keele kui teise keele tunnis ei ole palju uuritud. Sel teemal on kirjutatud mõned üliõpilastööd, mis on hõlmanud keeleõppijaid eelkoolieast kuni täiskasvanueani, ning need on olnud erineva fookusega. Näiteks on uuritud sõnavaramängude kasutust lasteaias (Vahtra 2016), mängude kasutamist teiste motiveerivate tegevuste seas (Zukova 2018), konkreetseid mängustatud tunde (Ruuben 2017) ja rollimängude kasutust (Heistonen 2017). On ilmunud mõni käsiraamat mängude kirjeldustega, näiteks Leelo Kingisepa ja Piret Kärtneri (2015) „Mängime ja keel saab selgeks“, Maria Kase (2013) „Õpime mängides eesti keelt. Eesti keele tööraamat 3–5aastastele vene mudilastele“. Eesti keele kui teise keele

kooliõpikutes on mängu ja mängulisi ülesandeid võrdlemisi vähe, kuid viimasel ajal on olukord vähehaaval muutumas. Näiteks on Pille Pipra õpikutele lisatud spetsiaalsed mängude plokid (nt Pipar 2017, 2018). 2019. aasta sügisel on kirjastuses Koolibri ilmumas Mare Kitsniku õpik „Sõnajalaõis” (Kitsnik 2019b ilmumas), milles kasutatakse ka mängustatud-improvisatsioonilisi soojendusharjutusi, sõnavaraharjutusi ja grammatikaharjutusi.

Eestis korraldavad mängustatud õppe koolitusi õpetajatele improteatri Ruutu 10 koolituskeskus (Ruutu 10), keelekeskus Game (Game Club), keelekümbeluskus (Innove) jm. Tartu Ülikoolis on alates 2019. aastast magistriõppe kursus teise keele ja võõrkeele tundide mängustamisest, mida juhendab Mare Kitsnik. Samuti on loodud mängustatud-improvisatsiooniline täiskasvanute eesti keele kursus Juhan (autorid Mare Kitsnik ja Aleksei Razin), mida on aastatel 2016–2019 firmas Game Club juhendanud Mare Kitsnik ja mis on saanud osalejatelt väga positiivset tagasisidet (vt nt Kitsnik 2019a).

#### 4. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD

Magistritöö eesmärk oli uurida, kas ja kuidas on võimalik mängustatud õppetegevuste abil muuta põhikooli üheksanda klassi õpilaste suhtumist eesti keele kui teise keele tundidesse positiivsemaks. Selleks korraldasin koostöös eesti keele kui teise keele uurija, metoodika arendaja, õpikute koostaja ja õpetaja Mare Kitsnikuga eksperimendi. Eksperimendis osalesid ühe vene õppekeele klassi üheksanda klassi õpilased (kokku kuus õpperühma kolmest klassist) ja nende eesti keele kui teise keele õpetaja, kes õpetas igale rühmale üks kord nädalas eesti kõnekeelt. Kõnekeeletund oli kooli poolt korraldatud lisaks niinimetatud tavalistele eesti keele tundidele eesmärgiga arendada õpilaste rääkimisoskust. Eksperimendis osalev õpetaja õpetas neile õpilastele ainult kõnekeelt: Teisi tunde andsid samal ajaperioodil teised õpetajad (kokku kaks õpetajat, kummalgi kolm rühma). Varasematel aastatel olid eksperimendis osalenud õpilaste eesti keele õpetajad sageli vahetunud.

Eksperimendi ajal kasutas kõnekeele õpetaja nelja kuu jooksul tundides ainult mängustatud tegevusi. Eksperimendis osalenud õpilased täitsid 2018. aasta septembri alguses enne kõnekeeletundide algust magistritöö jaoks koostatud ankeetküsitluse, millega uuriti nende suhtumist kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tundidesse. 2019. aasta jaanuaris täitsid õpilased veidi muudetud ankeetküsitluse, millega uuriti nende suhtumist nelja kuu jooksul toimunud mängustatud kõnekeeletundidesse.

Uurimuses osalenud kõnekeele õpetaja on hariduselt eesti filoloog, kes õpetas eesti keelt teise keelena esimest aastat. Ta ei ole varem töötanud ka üldhariduskoolis, kuid on olnud õppejõud eri ülikoolides.

Õpetaja suhtus mängustamisse väga positiivselt ja oli kohe nõus eksperimendis osalema. Ta uskus, et mängustamine parandab õpimotivatsiooni ja arendab eesti keele suhtlusoskust kõige paremini. Õpetajal oli ka väike varasem kogemus eesti keele kui teise keele mängustatud õpetamisega. Ta oli töötanud kolme kuu jooksul assistendina firmas Game Club mängustatud-improvisatsioonilise keelekursuse „Juhan“ (autorid Mare Kitsnik ja Aleksei Razin, läbiviija Mare Kitsnik) juures.



Kõnekeeletunnis toimus valdav enamik tegevusi väiksemates rühmades või paarides. Õpetaja alustas tundi mängulise soojendusharjutusega ning seejärel tehti mängustatud grammatika-, sõnavara- või rääkimisharjutusi (vt lisa 2). Kõigis kuues rühmas tehti samu õppetegevusi. Mängustatud kõnekeeletundides ei kasutanud õpetaja kursuse „Juhan“ ülesandeid. Oma tundide ülesanded valis ja koostas ta ise, saades ideid vestlustest Mare Kitsnikuga, raamatust „Mängime ja keel saab selgeks“ (autorid Leelo Kingisepp ja Piret Kärtner), Aleksei Razini ja Leelo Kingisepa raamatust „Igrajut vse“, Mare Kitsniku blogist „Rõõm keelest ja inimestest“ (Rõõm...), artiklitest (Juurak 2018, Kitsnik 2019a mustand) ja erisugustelt koolitustelt ning erisugustest ingliskeelsetest internetimaterjalidest (39 Communication Games...; Improv Encyclopedia; Top 10...; Word tennis...). Vajaduse korral arendas õpetaja ülesandeid ise edasi, et need vastaksid paremini tema õpperühmadele ja õppe-eesmärkidele. Mängustatud kõnekeeletundide peaeesmärk oli parandada õpilaste eesti keele õpimotivatsiooni ja arendada nende kõnekeeleoskust. Eksperimendi käigus tehtud õppetegevuste kirjeldused on esitatud lisa 2.

Magistritöö uurimismaterjaliks olid õpilaste täidetud ankeetküsitlused. Ankeetküsitluses hindasid õpilased eesti keele tunde Likert-tüüpi skaala abil ning vastasid avatud küsimustele. Skaalad olid esimeses ja teises ankeedis ühesugused, avatud küsimused olid aga mõnevõrra erinevad. Likert-tüüpi skaala abil hindasid õpilased eesti keele tunde kümne teguri osas: tundide vajalikkus (skaalal ebavajalik–vajalik), huvitavus (skaalal igav–huvitav), raskus (skaalal raske–kerge), tänapäevsus (skaalal vanamoodne–tänapäevane), lõbusus (skaalal tõsine–lõbus), energia (skaalal väsitav – energiat andev), mitmekülgsus (skaalal ühetaoline–mitmekülgne), aktiivsus (skaalal passiivne–aktiivne), kasulikkus (skaalal kasutu–kasulik), hea õhkkond (skaalal ebameeldiva õhkkonnaga – meeldiva õhkkonnaga).

Skaalad olid seitsmepallised, keskmine hinnang oli seega neli palli.

Skaala näidis

1	2	3	4	5	6	7
tõsine			lõbus			

Hinnatavad tegurid on valitud vastavalt teoreetilistele põhimõtetele õpimotivatsiooni oluliste tegurite kohta, lähtudes tänapäevasest keeleõppe käsitlesest (vt lk 22). Skaalad *ebavajalik–vajalik* ja *kasutu–kasulik* mõõdavad õpilaste arvamust selle kohta, kui vajalikuks nad eesti keele õppimist koolitundides peavad ning kui palju kasu see nende arvates nende keeleoskuse arengule annab. Skaala *igav–huvitav* mõõdab õpilaste arvamust tunniteemade ja õppetegevuste huvipakkuvuse kohta ning skaala *raske–kerge* tundide jõukohasust õpilastele. Skaalaga *vanamoodne–tänapäevane* mõõdetakse õpilaste arvamust tundide vastavuse kohta õpilasi ümbritseva igapäevaeluga. Skaala *passiivne–aktiivne* mõõdab, kuivõrd on õpilaste endi hinnangul võimalik tunnis aktiivselt osaleda, ning skaala *väsitav – energiat andev* õpilaste energiataset tunnis. Skaala *ühetaoline–mitmekülgne* alusel hindasid õpilased, kuivõrd mitmekesised on tunnitegevused, ning skaalaga *tõsine–lõbus* mõõdeti tundides kogetud emotsioone. Kui meeldivalt õpilased end tundides üldiselt tundsid, näitab skaala *halva õhkkonnaga – hea õhkkonnaga*.

Pärast eksperimenti täidetud ankeedis paluti õpilastel ka hinnata, mil määral aitasid kõnekeeletunnid kaasa nende kõnekeeleoskuse arengule. Vastused anti viiepallisel skaalal: *kindlasti ei, pigem ei, võib-olla, pigem jah, kindlasti jah*.

Lisaks Likert-tüüpi skaalal hinnangute andmisele vastasid õpilased avatud küsimustele, mis peamiselt puudutasid eesti keele tundide õppetegevusi. Enne eksperimenti paluti õpilastel vastata, miks nad eesti keelt õpivad, milliseid õppetegevusi nad siiani eesti keele tundides peamiselt on teinud, millised neist tegevustest on neile meeldinud ja millised mitte ning mida nad sooviksid eesti keele tundides teisiti teha. Pärast eksperimenti küsiti, mis õppetegevused meeldisid õpilastele kõnekeeletundides ja miks, mis tegevused ei meeldinud ja miks ning mida võiks nende arvates kõnekeeletundides teisiti teha.

Ankeedid olid venekeelsed ning õpilased täitsid ankeete vene keeles, et eesti keele oskus ei seaks vastamisele piiranguid. Esimese ankeedi, milles õpilased hindasid kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tunde viis läbi kõnekeele õpetaja kõnekeele tundides kooliaasta alguses septembris enne mängustatud tundidega alustamist. Teised ankeedid, mis puudutasid kõnekeeletunde, täitsid õpilased jaanuari esimesel õppenädalal eesti keele tavatundide ajal. Need ankeedid viis läbi magistritöö autor ja kõnekeele õpetaja ei viibinud ankeetide täitmise juures. Kõik ankeedid olid

anonüümsed. Ankeedile vastasid kõik õpilased, kes olid ankeedi tegemise päeval koolis. Enne eksperimenti vastas ankeetküsitlusele 67 õpilast, pärast eksperimenti vastas ankeetküsitlusele 77 õpilast.

Uurimismaterjali analüüsi oli nii kvantitatiivsel kui ka kvalitatiivsel. Likert-tüüpi skaala puhul on iga hinnatud teguri kohta arvatud välja 1) üldine keskmine ja 2) iga õpperühma keskmine. Seejärel on hinnanguid analüüsitud 1) skaaladega hinnatud tegurite kaupa ja 2) õpperühmade kaupa.

Kvantitatiivselt on analüüsitud ka uuringuks vajalikke taustandmeid esimesest ankeedist (milleks olid eesti keele õppimise põhjused, põhilised tunnitegevused ning kõige rohkem ja kõige vähem meeldinud tegevused). Vastuste kokku lugemisel arvestati iga erinevat vastust iseseisvaks ühikuks. Näiteks kui õpilane tõi välja kolm erinevat põhjust või tegevust, siis loeti need kolmeks eri ühikuks. Seejärel jagati vastused kategooriateks ning arvutati välja suuremate kategooriate osakaal kõigist vastustest. Väiksemad kategooriad arvestati vastuste „muu“ hulka.

Õpilaste antud vabasid vastuseid analüüsi kvalitatiivse suunatud sisuanalüüsi abil (Laherand, 2008: 292–294). Kategooriatena on kasutatud teooriast lähtuvat kümme tegurit. Samuti on vabade vastustest valitud näiteid, mis iseloomustavad ja põhjendavad õpilaste poolt tunnitegevustele antud keskmisi hinnanguid. Näidete valimisel on arvestatud samasisuliste näidete esinemissagedust (sageli korduvad mõtted on analüüsis välja toodud), lisaks on esitatud ka mõned olulised üksikvastused. Iga näite juures on esitatud ka õpperühma tähis. Vabade vastuste puhul on iga teguri juures esitatud ka vastuste hulk. Et avatud küsimused ei puudutanud konkreetselt ühtegi eelpool mainitud kümnest tegurist, näitab nende teguritega seonduvate vastuste arv ka konkreetse teguri olulisuse määra õpilaste jaoks. Vabade vastuste hulk on esitatud kategooriates: vähe (teemat kommenteeriti 1–4 korda), keskmisel määral (teemat kommenteeriti 5–19 korda) ja palju (teemat kommenteeriti üle 20 korra). Vabade vastuste kokkulugemisel on lähtutud õpilastest, st kui mõni õpilane kirjutas ühest aspektist ankeedis korduvalt, siis on arvestatud, et seda käsitleti üks kord.

Tööl on ka mõningad piirangud. Esiteks on uuritud ainult ühe kooli õpilasi. Tegemist on küllaltki tugeva kooliga ja nende suhtumine eesti keele tundidesse oli juba enne eksperimenti üsna hea või keskmine, nagu uurimistulemused näitavad. Eeldatavalt

eesti keele tunni õppetegevustesse kõige halvemini suhtuv üheksas klass jäi uuringust välja, sest kool otsustas, et neile kõnekeeletunde ei korraldata. Uuring oli siiski võimalik läbi viia ka teiste üheksandate klassidega, sest mängustamine kui innovatiivne ja perspektiivikas aktiivõppemeetod oli kõigile eksperimendis osalenud õpilastele uudne ja seetõttu oli oluline uurida, kuidas see mõjutab nende suhtumist eesti keele tundidesse.

Teiseks piiranguks on asjaolu, et mängustatud kõnekeeletunde andis õpetaja, kelle jaoks oli see esmakordne kogemus nii üldse eesti keele kui teise keele tunde anda kui ka iseseisvalt mängustatud kursust planeerida ja läbi viia. Samas oli õpetaja väga motiveeritud, tegi kursuse ettevalmistamiseks hoolega tööd ja sai seejuures ka mõningast abi eksperimendi korraldajalt. Kolmandaks ei olnud eksperimendi käigus antud tundide jaoks eksperimendi korraldajate kavandatud kindlat õppeprogrammi ega kindlaid õppetegevusi. Samas näitas see tavalist tunniolukorda, kus õpetaja otsustabki suurel määral ise, milliste õppetegevustega ta oma tunnid täidab.

Neljas piirang on seotud ankeetküsitlusele vastanud õpilastega. Küsitlusele vastasid mõlemal korral kõik õpilased, kes sel päeval koolis olid. Nagu ka vastuste koguarvud näitavad, ei ole kõik vastajad täpselt samad. Samas on vastanute põhiosa kindlasti sama, samuti sobib rühmade keskmiste leidmiseks kõigi eesti keele tundides osalenud õpilaste arvamus.

## **5. UURIMISTULEMUSED**

Selles peatükis on esitatud uurimistulemused. Osas 5.1 tuuakse välja õpilaste põhjendused, miks nad eesti keelt õpivad; vaadatakse kuidas õpilased hindavad kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tunde; tuuakse välja õppetegevused, mida õpilaste meelest kõige rohkem tehakse; vaadatakse millised õppetegevustest õpilastele meeldivad ja millised mitte.

### **5.1. Õpilaste suhtumine eesti keele õppimisse ja kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatundidesse**

Kõigepealt on vaadeldud, kuidas suhtusid õpilased üldiselt eesti keele õppimisse ja enne eksperimenti kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundidesse. Tulemused kujunesid enne eksperimenti algust korraldatud ankeetküsitluse vabadest vastustest ja Likerti skaalal antud hinnangute keskmistest. Küsitluses osales 67 õpilast.

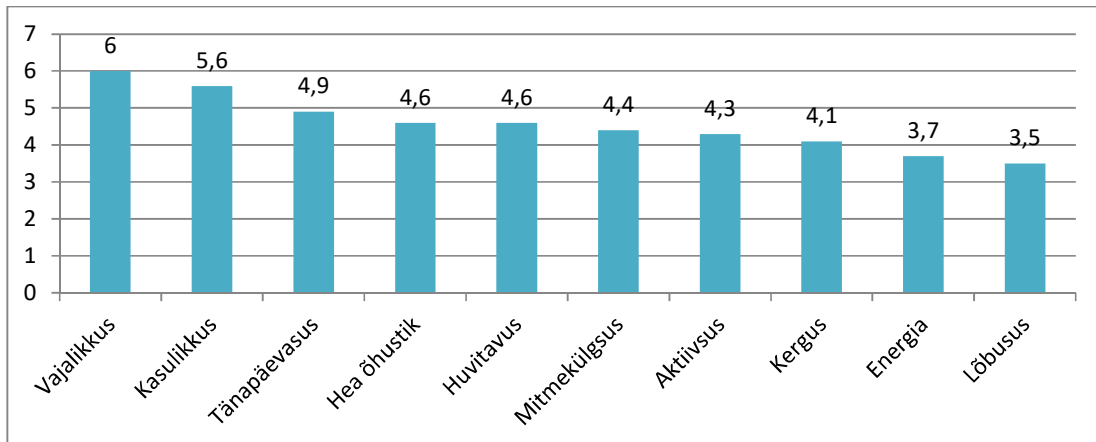
Avatud küsimustes uuriti, miks õpilased eesti keelt õpivad, milliseid õppetegevusi on nad eesti keele tundides enamasti teinud ning millised õppetegevused on neile meeldinud ja millised mitte.

Vaba vastusega küsimuses paluti õpilastel nimetada põhjuseid, miks nad eesti keelt õpivad. Kokku anti sellele küsimusele 118 vastust, sageli esitas sama õpilane mitu vastust. Kõige rohkem, 18% esines vastuseid, et eesti keele õppimine ei ole õpilase vaba valik, vaid tuleneb mingist muust põhjusest, nt kooliprogrammist või riigikeele oskuse nõudest. 15% kordadest oli eesti keele õppimise põhjuseks toodud keeleoskuse vajalikkus õpingute jätkamiseks. Kõiki ülejäänud põhjuseid esitati kümne protsendi ringis. Nendeks olid eesti keele oskuse vajalikkus tulevases elus (12%), eesti keele oskuse vajalikkus tulevases töös (12%), soov ennast arendada (12%) ja soov sooritada edukalt eesti keele eksam (10%). 9% õpilastest vastas, et õpivad eesti keelt, sest elavad Eestis ja see on keel, mida siin räägitakse, ja 12% esines muid, üksikuid vastuseid, näiteks, toodi välja näiteks, et eesti keelt läheb vaja eestlastega suhtlemiseks, kooli ära lõpetamiseks või lihtsalt soovi eesti keelt hästi osata.

Õpilased hindasid ka oma varasemat õppimiskogemust kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatundides. Hinnangud anti järgmistel Likerti

tüüpi skaaladel (1–7): *ebavajalik–vajalik, huvitav–igav, raske–kerge, vanamoodne–tänapäevane, tõsine–lõbus, väsitav – energiat andev, ühetaoline–mitmekülgne, passiivne–aktiivne, kasutu–kasulik, ebameeldiva õhkkonnaga – meeldiva õhkkonnaga.*

Joonisel 3 on esitatud kõigi vastanute tulemuste keskmised.



**Joonis 3.** Õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatundidele

Nagu jooniselt näha, on õpilaste varasema kogemuse põhjal hinnatud kõige kõrgemalt eesti keele kui teise keele tundide vajalikkust ja kasulikkust. Hinnang vajadusele on kokkuvõttes 7-pallisel skaalal 6 ja hinnang kasulikkusele 5,6. Seega ei saa nende tulemuste põhjal kuidagi öelda, et õpilaste üldine eesti keele õpimotivatsioon oleks halb ja nad ei sooviks eesti keelt õppida. Vastupidi – vähemalt selles koolis arvavad õpilased üldiselt üsna kindlalt, et eesti keelt on vaja õppida ja eesti keele õppimine on õpilaste jaoks kasulik.

Varasemaid eesti keele tunde hindavad õpilased üldkokkuvõttes ka keskmisest tänapäevasemaks (hinnang 4,9) ja huvitavamaks (hinnang 4,6), hinnangud ületavad keskmist ehk 4 palli. Samuti 4,6 palli ehk üle keskmise on keskmine hinnang tundide õhkkonna meeldivusele. Veidi üle keskmise hindavad õpilased kokkuvõttes ka oma seniste eesti keele tundide mitmekülsust (4,4 palli) ja aktiivsust (4,3 palli). Raskuselt on tunnid õpilaste arvates keskmised, ei kerged ega ka rasked (4,1 palli). Alla keskmise jääb varasemate eesti keele tundide koguhinnangus kahe teguri tulemus. Nendeks on energia ja lõbusus. Tundide energiat hinnatakse kokkuvõttes 3,7 palliga ja lõbusust kõige madalamalt – 3,5 palliga.

Järgmisena vaadatakse, milliseid õppetegevusi on õpilased kaheksa aasta jooksul eesti keele tundides endi hinnangul peamiselt teinud ning millised neist on neile meeldinud ja millised mitte. Õpilastel paluti nimetada 3–5 põhilist tegevust, mida nad on kaheksa aasta jooksul eesti keele tundides kõige rohkem teinud. Sellele küsimusele anti kokku 249 vastust. Kõige suurema osa, ligi neljandiku vastustest moodustasid kirjalikud tegevused, siia hulka on arvestatud nii kirjalikud harjutused (üle poole kõigist kirjalikest tegevustest), tekstide kirjutamine kui ka täpsemalt määratlemata kirjutamistegevused. Samuti oli võrdlemisi suur osakaal (13% kõigist vastustest) nii rääkimisel kui ka sõnade õppimisel. Umbes kümnendiku vastustest moodustasid lugemisega seotud tegevused ja veidi vähem oli nimetatud kuulamistegevusi. Võrdlemisi palju toodi välja ka filmide ja videote vaatamist, tekstide pähe õppimist, tõlkimist ja grammatika õppimist, kuid võib oletada, et kirjalikud tegevused sisaldasid samuti nii tõlkimist kui ka grammatikat.

Samuti nimetasid õpilased neile kaheksa-aastase eesti keele õppe jooksul meeldinud ja mitte-meeldinud õppetegevusi. Meeldinud tegevusi toodi välja 126 korral ja mitte-meeldinud tegevusi 92 korral. Meeldinud tegevustest nimetati kõige rohkem rääkimisega seotud tegevusi, mille osakaal oli ligi viiendik kõigist välja toodud tegevustest. Samuti meeldis õpilastele filmide ja videote vaatamine (üle kümnendiku vastustest). Meeldivate tegevustena nimetati korduvalt ka lugemistegevusi ja kirjalikke harjutusi, mis moodustasid kumbki kümnendiku kõigist tegevustest. Lisaks tõid õpilased meeldinud tegevustena sagedamini välja veel rühma- ja paaristööd ning kuulamistegevusi. Ülejäänud tegevusi mainiti vähem ja nende osakaal jäi alla 5%.

Õpilastele mitte-meeldinud tegevustest moodustasid 15% kirjalikud harjutused. Sellest mõnevõrra vähem, kümnendiku kõigist tegevustest moodustasid jutustamine, kuulamistegevused, sõnade õppimine ja tekstide päheõppimine. Lisaks tõid õpilased veel korduvalt välja, et neile ei meeldi grammatikaga seotud ja hindelised tegevused. Ülejäänud tegevuste osakaal jäi alla 5%.

Kokkuvõttes oli vastustest näha, et enamik õpilasi soovib oma elu siduda Eestiga ja nad on motiveeritud eesti keelt õppima. Samas tuleneb suurem osa põhjuseid instrumentaalsest motivatsioonist, näiteks toodi põhjusena välja eesti keele kui riigikeele oskamise vajalikkus ning eesti keele vajalikkus õpingute jätkamiseks,

tulevaseks tööks ja Eestis elamiseks. Need tulemused sarnanevad varasemate uuringutega (Klaas-Lang: 2015), kust selgus, et vene õppekeele koolide õpilastel on eesti keele õppimise motivatsioon instrumentaalne. Samas selgus erinevalt viidatud uuringust siinses töös korraldatud küsitlusest, et lisaks instrumentaalsele motivatsioonile on mõnel õpilasel ka integratiivne keeleõppe motivatsioon. Rohkem kui kümnendiku vastustest moodustasid põhjendused, et eesti keelt õpitakse enesearenguks.

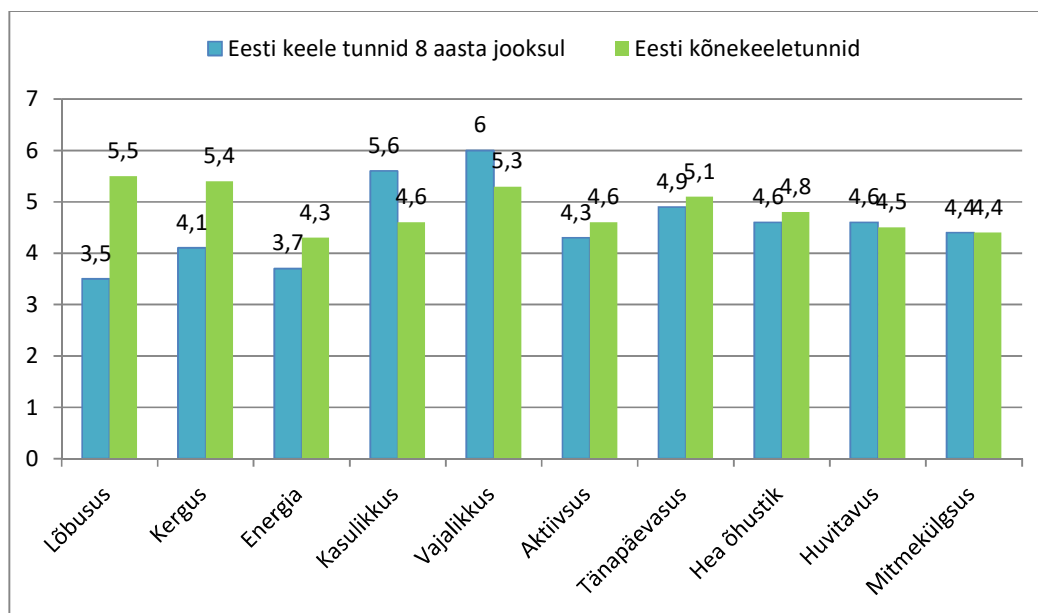
Kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundidele antud hinnangud kinnitavad, et õpilased hindasid eesti keele tunde väga vajalikuks ja kasulikuks. Samuti hindasid nad varem toimunud tunde veidi üle keskmise huvitavaks, meeldivaks, mitmekülgseks ja aktiivseks. Hinnang kergusele oli keskmise lähedane, kuid alla keskmise jäid hinnangud energiale ja lõbususele. Õpilased väitsid, et kõige rohkem tehakse eesti keele tavatundides kirjutamisega seotud õppetegevusi. Samas meeldivad need õpilastele kõige vähem. Õpilaste lemmiktegevusteks on rääkimisega seotud tegevused, mida on tundides õpilaste hinnangul aga kirjutamisest poole vähem.

Osas 5.2 võrdlen õpilaste üldist suhtumist eksperimendi käigus peetud mängustatud tundidesse võrreldes eesti keele tavatundide varasema kogemusega.



## 5.2. Õpilaste suhtumine mängustatud eesti keele tundidesse võrreldes tavatundidega

Pärast eksperimenti täitsid õpilased ankeetküsitluse, milles andsid hinnangud mängustatud kõnekeeletundide kohta. Joonisel 4 on kujutatud õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatundidele võrdluses hinnangutega eksperimenti käigus läbi viidud eesti kõnekeelega mängustatud tundidele.



**Joonis 4.** Õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatundidele võrdluses hinnangutega eksperimenti käigus läbi viidud eesti kõnekeelega mängustatud tundidele

Nagu jooniselt näha, ületavad erinevalt tavakeele tundidele antud hinnangutest kõik mängustatud tundidele antud hinnangud skaala keskmist ehk nelja palli. Kõige kõrgemini hinnati kõnekeeletundide puhul lõbusust (5,5 palli), kergust (5,4 palli), vajalikkust (5,3 palli) ja tänapäevsust (5,1 palli). Järgnesid hea õhustik 4,8 palliga, kasulikkus ja aktiivsus mõlemad 4,6 palliga ning huvitavus 4,5 palliga. Kõige madalamalt hinnati mängustatud tundide mitmekülsust (4,4 palli) ja energiat (4,3 palli).

Kui võrrelda mängustatud kõnekeeletundide hinnanguid tavatundide hinnangutega, siis kõnekeeletundide puhul on need ühtlasemad – vahe kõige kõrgema hinnangu

(lõbusus 5,5 palli) ja kõige madalama hinnangu (energia 4,3 palli) vahel on 1,2 palli. Tavatundide puhul on kõrgeima (vajalikkus 6 palli) ja madalaima (lõbusus 3,5 palli) vahe aga 2,5 palli.

Kõnekeeletunde hindasid õpilased tavatundidest selgelt kõrgemalt lõbususe, kerguse ja energia osas. Kõige suurema muutuse tegi lõbususe hinnang, mis tõusis kahe palli võrra (tavatunnid 3,5 palli ja kõnekeeletunnid 5,5 palli). Seega on tavatunnid õpilaste arvates pigem tõsised ja kõnekeeletunnid üsna lõbusad. Hinnang kergusele tõusis 1,3 palli võrra (tavatunnid 4,1 palli ja kõnekeeletunnid 5,4 palli) ja energiale 0,6 palli võrra (tavatunnid 3,7 palli ja kõnekeeletunnid 4,3 palli). Niisiis peavad õpilased tavatundide raskust keskmiseks ja kõnekeeletunde neist kergemaks. Tavatunnid ei anna õpilaste arvates neile eriti palju energiat ning kõnekeeletunnid annavad energiat veidi rohkem, kuid samuti mitte palju.

Vähesel määral hinnati mängustatud kõnekeeletunde tavatundidest kõrgemalt aktiivsuse, hea õhustiku ja tänapäevasuse osas. Hinnang aktiivsusele tõusis 0,3 palli (tavatunnid 4,3 palli ja kõnekeeletunnid 4,6 palli). Hinnang heale õhustikule ja tänapäevasusele oli mängustatud tundide puhul 0,2 palli kõrgem (hea õhustik: tavatunnid 4,6 palli ja kõnekeeletunnid 4,8 palli; tänapäevasus: tavatunnid 4,9 palli ja kõnekeeletunnid 5,1 palli). Seega hindavad õpilased tavatunde ja mängustatud tunde sarnaselt keskmiselt aktiivseks, veidi üle keskmise tänapäevaseks ja hea õhustikuga olevaks.

Hinnang mitmekülgsusele on tava- ja kõnekeeletundide puhul täpselt sama – 4, 4 palli ehk veidi üle keskmise. Peaaegu võrdselt hinnati ka tava- ja kõnekeeletundide huvitavust (tavatunnid 4,6 palli ja kõnekeeletunnid 4,5 palli) ehk samuti veidi üle keskmise.

Mängustatud kõnekeeletunde hinnati tavatundidest selgelt madalamalt kahe teguri, kasulikkuse ja vajalikkuse osas. Kui tavatundide kasulikkust hinnati 5,6 palliga ehk kasulikuks, siis hinnang mängustatud tundide kasulikkusele langes terve palli võrra 4,6 pallile, mis jääb siiski üle keskmise. Tavatundide vajalikkust hinnati lausa 6 palliga ehk õpilased peavad eesti keele õppimist selgelt vajalikuks. Ka mängustatud kõnekeeletunde hinnatakse keskmisest vajalikumaks, kuid hinnang 5,3 palli on siiski 0,7 palli võrra tavatundide hinnangust väiksem.

Järgmiseks on vaadeldud hinnanguid eri teguritele üksikasjalikumalt. Osas 5.3. on vaadeldud tegureid, mille hinnang määrgustatud kõnekeeletundide puhul selgelt tõusis, osas 5.4 tegureid, mille hinnang määrgustatud kõnekeeletundide puhul selgelt langes, ja osas 5.5. tegureid, mille hinnang määrgustatud kõnekeeletundide puhul oli tavatundide hinnangu sarnane. Osas 5.6. on vaadeldud hinnanguid õpperühmade kaupa.

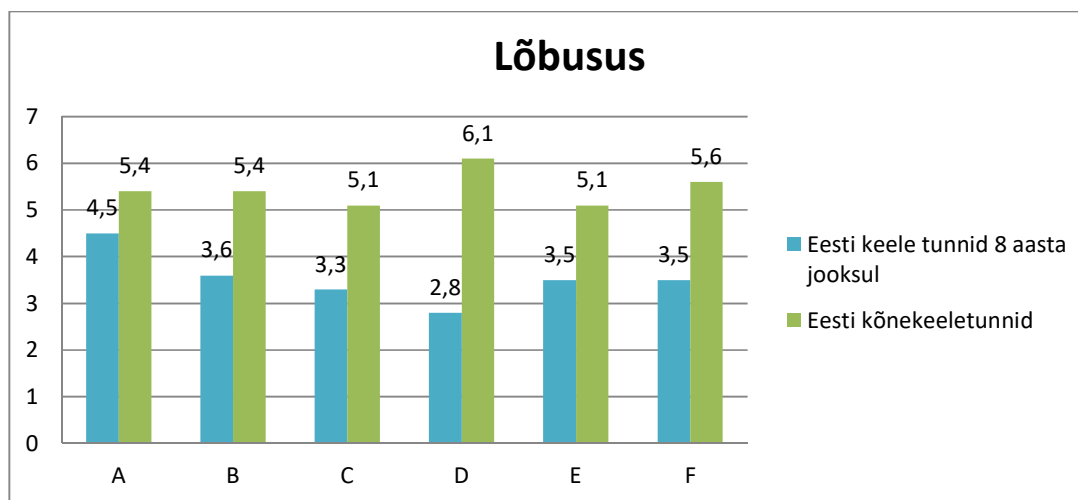
### 5.3. Tegurid, mille hinnang mängustatud kõnekeeletundide osas võrreldes tavatundidega selgelt tõusis

Õpilaste hinnang eksperimendi käigus läbi viidud mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavakeele tundidega tõusis selgelt kolme teguri, lõbususe, kerguse ja energia osas. Osas 5.3.1. on vaadeldud üksikasjalikumalt hinnanguid lõbususele, osas 5.3.2. hinnanguid kergusele ja osas 5.3.3. hinnanguid energiale.

#### 5.3.1. Tundide lõbusus

Nagu eespool näidatud, on lõbusus tegur, mille tõus eristas eesti keele kui teise keele tavatunde ja mängustatud tunde kõige enam. Keskmise hinnang lõbususele on tavatundidel 3,5 ehk kõige madalam kõigist teguritest ja mängustatud tundidel 5,5 ehk kõige kõrgem kõigist teguritest. Tõus on 2 palli.

Joonisel 5 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide ja eksperimendi ajal toimunud kõnekeeletundide lõbususe kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 5.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide lõbususele

Jooniselt on näha, et enne eksperimenti antud hinnangud erinevad rühmiti päris palju – 1,7 palli ulatuses. Kõige lõbusamaks hindasid oma tavatunde rühma A õpilased (4,5 palli ehk üle keskmise skaalal 1–7) ja kõige tõsisemaks rühma D õpilased (2,8 palli)

ehk selgelt alla keskmise. Ülejäänud rühmade hinnang on suhteliselt sarnane, jäädes vahemikku 3,3–3,6 palli. Peale rühma A hindavad kõik teised rühmad oma eesti keele tavatundide lõbusust selgelt alla keskmise ehk tunnid on pigem tõsised kui lõbusad. Vabades vastustes ei avaldanud õpilased tavatundide lõbususe kohta ühtegi arvamust.

Mängustatud tunde hindavad kõik rühmad tavatundidest lõbusamaks. Hinnang kõnekeeletundide lõbususele on tavatundide hinnangust ühtlasem, jäädes vahemikku 5,1–6,1 palli. Kõige suurem tõus hinnangutes on rühmas D (3,3 palli ehk tavatundide 2,8 pallilt kõnekeeletundide 6,1 pallile). Järgnevad rühmad F (tõus 2,1 palli), B ja C (tõus 1,8 palli) ja E (tõus 1,6 palli). Kõige väiksem tõus lõbususe hinnangus on rühmal A (0,9 palli, tavatundide 4,5 pallilt kõnekeeletundide 5,4 pallile). Seega tõuseb hinnang lõbususele kõige vähem rühmas, kes hindas oma tavatunde kõige lõbusamaks, ja kõige rohkem rühmas, kes hindas tavatunde kõige tõsisemaks.

Vabades vastustes esitasid õpilased mängustatud kõnekeeletundide lõbususe kohta arvamusi keskmisel hulgal.

Õpilased tõid välja, et mängustatud tegevused kõnekeeletunnis olid lõbusad ja võimaldasid praktiseerida keelt tavapärasest erinevas vormis.

*Erinevad mängud. Neid on lõbus mängida. Saab lõbusalt praktiseerida keelt.*

(A)

*Mulle meeldib mängida mängu ja praktiseerida samal ajal keelt. See on lõbus ja ei ole nii tüütu.* (F)

*Tavatundides on kõik tõsisem ja keerulisem, aga kõnekeeletund on teistsuguses vormis ja ei ole raske lõpuni vastu pidada* (F)

Üldiselt olid õpilaste vabad vastused üsna üldsõnalised – neilt ka ei küsitud midagi konkreetset. Mõnikord toodi siiski välja ka konkreetseid lõbusaid tegevusi.

*Ülespoomine oli üsna lõbus. Jututäringutega tulid naljakad lood.* (B)

Esines ka ettepanekuid, et mängustatud tunnid tuleks teha veelgi lõbusamaks.

*Muuta tund lõbusamaks.* (E)

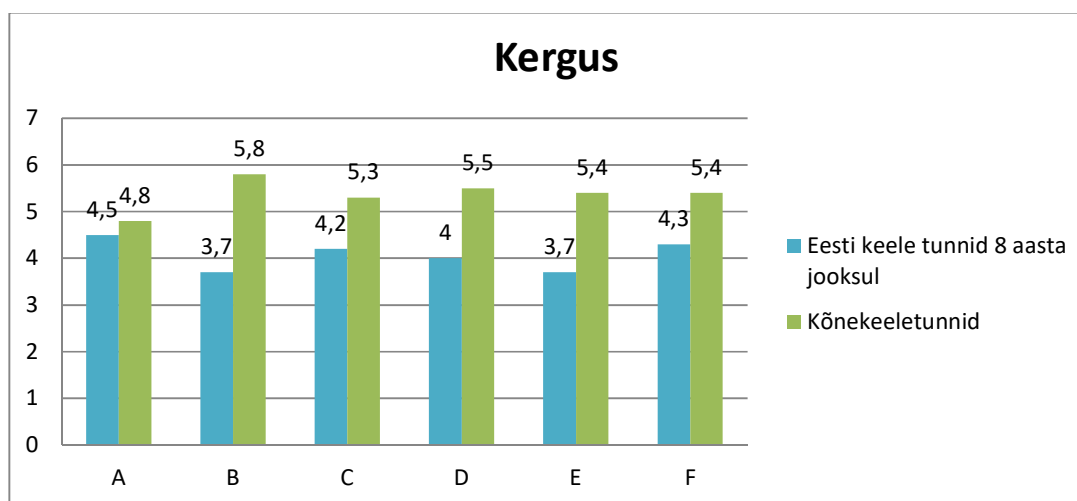
Lisaks arvati mõnel korral ka seda, et mängustatud tunnid on liiga lõbusad ja selle asemel oleks vaja teha rohkem tõsiseid tegevusi.

*Mulle ei meeldi, et me pidevalt mängime mängu, aga tõsiseid ülesandeid, nagu vestlemine, ümberjutustus, kuulamine me ei tee.* (C)

### 5.3.2. Tundide kergus

Tundide kergus on teine tegur, mida hinnati mängustatud kõnekeeletundide puhul võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidega märgatavalt kõrgemalt. Keskmiselt hindasid õpilased tavatundide kergust 4,1 palliga ehk keskmiseks ja kõnekeeletundide kergust 1,3 palli kõrgemalt ehk 5,4 palliga, mis tähendab keskmisest kergemat.

Joonisel 6 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundide ja eksperimendi ajal läbi viidud kõnekeeletundide lõbususe kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 6.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide kergusele

Eesti keele tavatunde hinnatakse raskuse-kerguse skaalal keskmiseks. Kõige raskemaks hindasid eesti keele tavatunde rühmad B ja E (3,7 palliga) ning kõige kergemaks rühm A (4,5 palliga). Rühm D hindas kergust täpselt keskmiseks (4 palli), rühmad C ja F veidi keskmisest kõrgemaks, vastavalt 4,2 ja 4,3 palli. Seega ei ole erinevus eri rühmade vahel väga suur, jäädes 0,8 palli piiridesse.

Vabades vastustes esitasid õpilased tavatundide kerguse kohta arvamusi keskmisel hulgal. Õpilased tõid kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele õppimist kirjeldades korduvalt välja, et eesti keele tunnid on olnud rasked. Seejuures nimetati konkreetseid

keeleaspekte ja tegevusi, mis on raskusi valmistanud. Raskeks nimetati nii rääkimist, grammatikat kui ka kuulamist.

*Ma räägin eesti keelt halvasti, seepärast on suuline osa mulle raske. (C)*

*Grammatika on raske. (C)*

*Kuulamine – eesti keele kuulamine on raske. (F)*

Mainiti, et eesti keele raskuse tõttu oleks vaja nii rohkem õpetajapoolset abi kui ka suuremat mõistmist õpetaja ja klassikaaslaste poolt.

*Rohkem selgitusi, abi. (B)*

*Ainuke, mis ma tahan on, et õpetajad ja klassikaaslased mõistaksid, et eesti keel on raske keel ja kui ma midagi ei oska, on see normaalne. (C)*

Hinnang mängustatud tundide kergusele tõusis kõigis rühmades, aga erineval määral, jäädes 4,8 kuni 5,8 palli piiresse ehk kõnekeeletunde hinnati keskmisest veidi kergemast kuni üsna kergeni. Kõige suurem tõus kerguse hinnangus oli rühmal B (tõus 2,1 palli, tavatundide 3,7 pallilt kõnekeeletundide 5,8 pallile), järgnesid rühmad E (tõus 1,7 palli), D (tõus 1,5 palli), C ja F (tõus 1,1 palli). Rühmal A tõusis hinnang kergusele teistest selgelt vähem – vaid 0,3 palli (tavatundide 4,5 pallilt kõnekeeletundide 4,8 pallile).

Rühm B, mis oli üks kahest rühmast, kus hinnati 8 aasta jooksul toimunud eesti keele tundide kergust kõige madalamalt (3,7 palli), hindas mängustatud tundide puhul kergust kõige kõrgemalt (5,8 palli). Rühm A hindas tavatundide kergust kõige kõrgemalt (4,5 palli) ning kõnekeeletundide kergust kõige madalamalt (4,8 palli).

Vabades vastustes esitasid õpilased kõnekeeletundide kerguse kohta arvamusi keskmisel hulgal. Korduvalt toodi välja, et mängustatud kõnekeeletunnid on tavatundidest kergemad.

*Kõnekeeletunnis kõik räägivad ja proovivad. Me mängime rohkem, see on kergem. (B)*

*Kõnekeel on meelelahutuslik tund – me ei tee mingeid raskeid ülesandeid ja 80% tunnist möödub nagu mäng. (B)*

Mitmel korral mainiti, et kõnekeeletunnid on isegi liiga lihtsad ja soovitati muuta mängustatud õppetegevusi raskemaks, et need vastaksid paremini õpilaste tasemele.

*Väga nõrk programm. Pärast 15 aastat keele õppimist teab igaüks sellel tasemel keelt, ka uus tüdruk, kes on eesti keelt õppinud vaid 2,5 aastat. (F)*

*Väga vähe on harjutusi sõnavara arendamiseks. Tahaks õppida rohkem uusi, raskeid sõnu. (A)*

*Tunnid on huvitavad, aga mängud võib teha natuke raskemad. (B)*

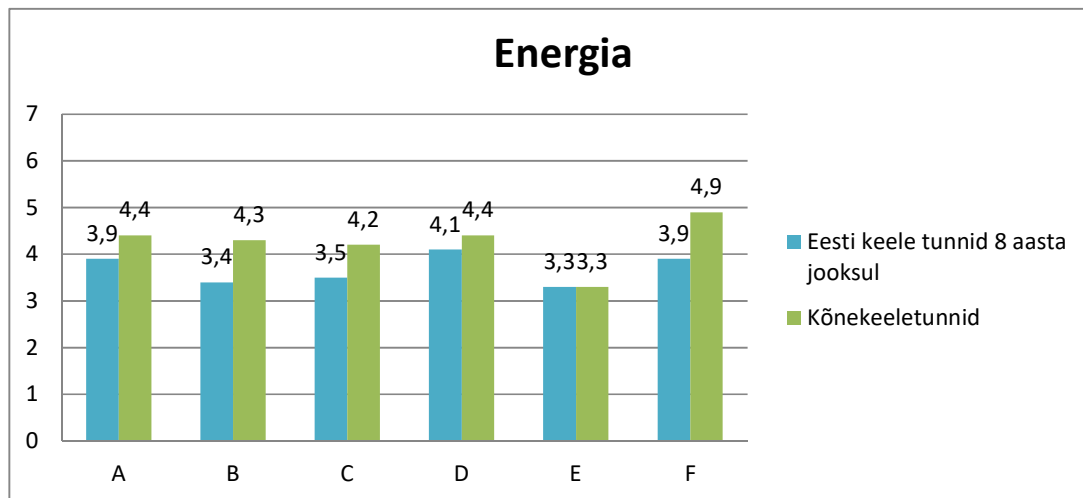
Samas tundusid ka kõnekeeletunnid mõnele õpilasele siiski kohati raskena. Seejuures toodi esile just õpilaste erinevast eesti keele tasemest tingitud probleeme.

*Kui sind pannakse kokku kellegagi, kes on sinust targem, jääd naerualuseks. (C)*

### 5.3.3. Tundide energia

Kolmas tegur, mida mängustatud kõnekeeletundide puhul võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidega selgelt kõrgemalt hinnati, oli energia. Hinnang sellele tegurile on üldiselt lähedane keskmisele ehk 4 pallile, kuid kui tavatundide puhul on see veidi alla keskmise (3,7 palli), siis mängustatud tundide puhul veidi üle keskmise (4,3 palli). Kokku on keskmine tõus energia osas seega 0,6 palli.

Joonisel 7 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide ja eksperimendi ajal läbi viidud mängustatud kõnekeeletundide energia kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 7.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide energiale



Jooniselt on näha, et hinnangud tavatundidele on kolmel rühmal väga lähedased keskmisele. Kõige rohkem energiat on eesti keele tavatunnid andnud rühma D arvates – keskmine hinnang 4,1 palli, järgnesid 3,9 palliga rühmad A ja F. Ülejäänud kolme rühma hinnangud jäävad mõnevõrra alla keskmise – rühm C hindas tavatundide energiat 3,5 palliga, B rühm 3,4 palliga ja E rühm 3,3 palliga. Seega on tavatundide energiale antud hinnangud ühtlased, erinedes kokkuvõttes vaid 0,6 palli ulatuses. Vabades vastustes ei esitanud õpilased tavatundide energia kohta arvamusi.

Mängustatud kõnekeeletundide puhul tõusis hinnang energiale viiel rühmal. Kõige suurem tõus oli rühmal F (tõus 1 pall), kes hindas mängustatud tundide energiat 4,9 palliga, mis on kõigist teistest rühmadest selgelt kõrgem. Neli rühma (A, B, C ja D) hindasid kõnekeeletundide energiat üsna võrdselt (4,2 kuni 4,4 palli). Suuremad tõusud on seejuures toimunud rühmal B (0,9 palli) ja rühmal C (0,7 palli), kelle hinnangud tavatundidele olid alla keskmise. Rühma A keskmine hinnang energiale on tõusnud 0,5 palli ja rühma D hinnang 0,3 palli. Teistest rühmadest eristub selgelt rühm E, kelle hinnang tavatundide kohta oli kõige madalam (3,3 palli ehk selgelt alla keskmise) ja jäi täpselt samaks ka kõnekeeletundide osas (3,3 palli). Niisiis erinevad kõnekeeletundidele antud hinnangud kokkuvõttes 1,6 palli ulatuses, mis on 1 palli võrra suurem kui tavatundide hinnangute erinevus.

Vabades vastustes esitasid õpilased kõnekeeletundide energia kohta arvamusi vähe. Toodi välja, et kõnekeeletund ei ole väsitav.

*Meeldib mängida keeleoskust arendavaid mängu. See pole raske ega väsitav.* (E)

*Meeldisid assotsiatsioonid, mängud rühmas, dialoogid, monoloogid, pildi kirjeldamine, jututäringud – need mängud on huvitavad ja neist pole võimalik väsida.* (D)

Üks õpilane märkis siiski ka kõnekeeletunni väsitavust. Põhjusena nimetas ta tunni toimumise varast kellaaega ja leidis, et selle tunni võiks panna hilisemale ajale.

*Selle võiks panna päevasemale ajale.* (B)

### 5.3.4. Lõbusus, kergus ja energia. Kokkuvõte ja arutelu

#### Kokkuvõte

Lõbusus, kergus ja energia olid need tegurid, millele antud hinnangud eristasid eksperimendi käigus läbi viidud mängustatud kõnekeeletunde ja kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatunde kõige selgemalt. Õpilased hindasid mängustatud kõnekeeletunde kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidest märgatavalt lõbusamaks, kergemaks ja energiat andvamaks.

Kõige rohkem tõusis hinnang mängustatud kõnekeeletundide lõbususele. Kui tavatunde peeti üldiselt pigem tõsiseks (kõigi rühmade keskmine hinnang 3,5 palli 7-pallisel skaalal), siis mängustatud kõnekeeletunde üsna lõbusaks (kõigi rühmade keskmine hinnang 5,5 palli). Lõbususe hinnang tõusis selgelt ka igal grupil eraldi. Eri rühmade hinnangud kõnekeeletundide lõbususele olid võrdlemisi ühtlased, hinnangud tavatundidele erinesid rohkem.

Üldine keskmine hinnang selle kohta, kui palju tunnid energiat andsid, oli nii tavatundide kui ka mängustatud kõnekeeletundide puhul küll keskmise lähedane, kuid mängustatud tundidel oli see siiski mõnevõrra kõrgem, tõustes 3,7 pallilt 4,3 pallile. Viiel rühmal tõusis hinnang mängustatud kõnekeeletundide energiat andvusele. Ühel rühmal hinnang ei tõusnud, vaid jäi tavatundidega samaks.

Enne eksperimenti täidetud ankeetides ei kommenteerinud õpilased lõbusust ja energiat üldse, millest võib järeldada, et õpilased polnud selle peale eriti mõelnud, et eesti keele tunnid võiksid olla lõbusad ja energiat andvad. Kõnekeeletundide puhul kommenteeriti energia andmist samuti vähe, kuid lõbusust rohkem. Õpilased leidsid, et mängude kaudu on eesti keelt lõbus õppida.

Õpilased hindasid tavatunde keskmiselt kergeks (4,1 palli) ja mängustatud tunde keskmisest tunduvalt kergemaks (5,4 palli). Seejuures hindasid mängustatud tunde tavatundidest kergemaks ka kõik rühmad üksikult võttes, kuigi ühel rühmal oli muutus väga väike. Kommentaaridest tuli välja, et kui tavatunnid olid õpilastele mõnikord liiga rasked, siis kõnekeeletunnid olid kohati liiga kerged: õpilased tundsid kohati, et õpivad vähe uut ja oleksid soovinud mängida nõudlikumaid ja arendavamaid mängu.

## Arutelu

Emotsioonidel on keeleõppes suur roll. Mängu ja mängustamise üks oluline mõju on emotsioonide tekitamine (Hense 2013). Positiivsed emotsioonid mõjutavad tunni õhkkonda, aitavad suurendada kaasahaaratust ja tähelepanu. (Dörnyei ja Murphey 2003; Csikszentmihalyi 1990; Egbert 2003) Teise keele õppimisele on võrdlemisi iseloomulik emotsioon ärevus. Mõningane ärevus on keeleõppimise juures tavaline, kuid liiga suur ärevus takistab õppimist. Üks võimalus vähendada õpilaste ärevust on suurendada positiivsete emotsioonide hulka tunnis. (MacIntyre ja Gardner 1994; Ortega 2013: 20–202; Horwitz 1986) Nagu siinse magistr töö tulemused näitavad, õnnestus emotsioonide tekitamine ka korraldatud eksperimendis. Õpilased pidasid mängustatud tunde tavatundidest tunduvalt lõbusamaks.

Mängud annavad ka energiat ning tunnis mängimine ja mängustatud elementide kasutamine võimaldavad seda energiat ära kasutada ning seeläbi suurendada õpilaste motivatsiooni. (Hense jt 2013; Deterding 2011: 11; Sheldon 2011; Alsawaier 2017: 2; Kitsnik 2019a). Siinse magistr töö tulemused näitavad, et õpilased hindasid mängustatud tundide energiat küll kõrgemalt kui tavatundide oma, kuid vahe ei olnud väga suur. Seega energia tekitamine korraldatud eksperimendis õnnestus teatud määral, kuid selles osas on veel arenguruumi ja kogu mängustamise potentsiaali ei kasutatud ära.

Mäng ja mängustamine toovad õppimisse ka kergust. Mängus püütakse saavutada eesmärgid, mille täitmine ei tekita üleliigset pinget, sest midagi ei juhtu, kui nendeni ei jõuta. (Ur 2006: 23) Niisiis kui tunnis kasutatakse väljakutseid sisaldavaid ja kaasahaaravaid ning õpilaste jaoks tähenduslikke mängustatud tegevusi, siis tundub õppimine õpilastele kergem kui traditsiooniliste tegevuste puhul. Samas ei tohi mängustatud tegevused olla õppijale ka liiga lihtsad. Mäng peab pakkuma parajat väljakutset, vastasel korral muutub see igavaks ja kasutegur väheneb (Ketterlinus 2017). Seetõttu on keeletunnis mängustatud tegevusi kasutades vaja arvestada rühma keeletasemega ning ka sellega, et see võib olla ebaühtlane. Eksperimendis osalenud õpilased hindasid mängustatud tunde tavatundidest tunduvalt kergemaks. Avatud vastustest aga selgus, et osale õpilastest tundusid kõnekeeletunnid liigagi kerged. See võib osalt tuleneda sellest, et õpilased on harjunud traditsiooniliste õppetegevustega ja sellega, et tunnis peabki olema raske. Mängud aga olid kerged ja lõbusad ning

õpilased ei tunnetanud, et nad neist midagi ka õppinud oleks. Teisest küljest aga oli eksperimendis osalenud õpetaja vähese kogemusega, mistõttu ta võib-olla ei tajunud nii hästi õpilaste keeletaset ja kasutaski aeg-ajalt õpilaste keeletasemele mittevastavaid tegevusi või lähtus tegevuste planeerimisel liiga palju nõrgema keeleoskusega õpilastest.

Kokkuvõttes tundub, et emotsioonide toomine tundi õnnestus ja teatud määral lisasid mängustatud tegevused ka tundidesse energiat. Samuti hindasid õpilased kõnekeeletunde tavatundidest märksa kergemaks, kuid õpilaste hinnangul olid tegevused kohati lausa liiga lihtsad.

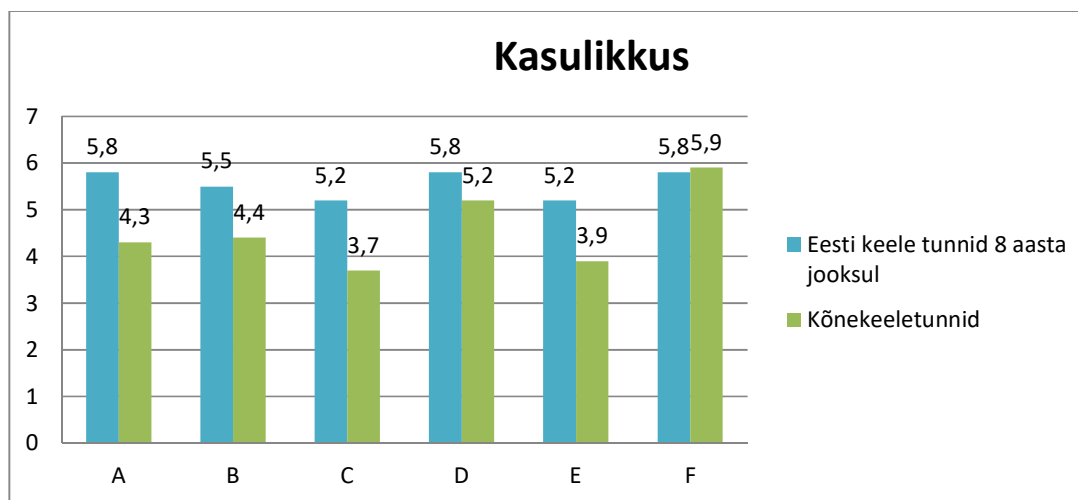
#### 5.4. Tegurid, mille hinnang mängustatud kõnekeeletundide osas võrreldes tavatundidega selgelt langes

Õpilaste hinnang eksperimendi käigus läbi viidud mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavakeele tundidega langes selgelt kahe teguri, kasulikkuse ja vajalikkuse, osas. Osas 5.4.1. on vaadeldud üksikasjalikumalt hinnanguid kasulikkusele ja osas 5.4.2. hinnanguid vajalikkusele.

##### 5.4.1. Tundide kasulikkus

Kõige märgatavamalt langes kõnekeeletundide puhul võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidega õpilaste hinnangul kasulikkus, mille keskmine vähenes kokkuvõttes ühe palli võrra. Õpilased hindasid enne eksperimendi toimunud tundide kasulikkust keskmisest tunduvalt kõrgemaks (5,6 palli) ning eksperimendi ajal toimunud mängustatud tundide kasulikkust mõnevõrra keskmisest kõrgemaks (4,6 palli).

Joonisel 8 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide ja eksperimendi ajal läbi viidud mängustatud kõnekeeletundide kasulikkuse kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 8.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide kasulikkusele

Jooniselt on näha, et kõik rühmad hindasid tavatundide kasulikkust kõrgelt või üsna kõrgelt. Kõige kasulikumaks pidasid seni toimunud tavatunde rühmad A, D ja F (kõigi hinnang 5,8 palli). Rühm B hindas kasulikkust 5,5 palliga ning rühmad C ja E 5,2 palliga. Kokkuvõttes on hinnangud tavatundide kasulikkusele küllaltki ühtlased, jäädes 0,6-pallisesse vahemikku.

Vabades vastustes esitasid õpilased tavatundide kasulikkuse kohta arvamusi keskmisel hulgal.

Tavatundide tegevusi kirjeldades märkisid õpilased korduvalt, et tund oleks kasulik, kui õpetaja kasutaks tunnis ainult eesti keelt.

*Vähem tarbetut lobisemist vene keeles. (A)*

*Tahaks, et õpetaja räägiks ainult eesti keeles ja üldse ei kasutaks vene keelt.*

(B)

Veel toodi esile probleeme õpitu meeldejäamisega ja ülesannete vähese kasulikkusega.

*Me läbime teema, aga mulle ei jää see materjal alati meelde. (A)*

*Vähem mõttetut tööd (näiteks, et loe tekst läbi ja kirjuta järgmiseks päevaks välja 30 sõna). (A)*

Õpilased kirjutasid ka, et sooviksid rohkem eksamiks harjutada.

*Rohkem tegeleda grammatikaga, suulise kõnega ja tõsiselt valmistuda eksamiks (A)*

*Tegeleda vähem igasuguste tekstidega, valmistuda rohkem eksamiks (F)*

Mängustatud kõnekeeletundide kasulikkuse hinnangus on rühmade vahel aga suured erinevused, kokku koguni 2,2 palli ulatuses. Seejuures langeb hinnang kõnekeeletundide kasulikkusele võrreldes tavatundidega viiel rühmal ja tõuseb ühel rühmal.

Kõnekeeletunde peavad tavatundidest kasulikumaks rühma F õpilased, kelle hinnang on kõrge ka tavatundidele (5,8 palli), kõnekeeletundide puhul aga tõuseb veel 0,1 palli võrra, jõudes 5,9 pallini. Kõigi teiste rühmade puhul langeb hinnang kõnekeeletundide kasulikkusele selgelt. Kõige suurem langus on toimunud rühmade A ja C hinnangus (1,5 palli), rühmal A 5,8 pallilt 4,3 pallini ja rühmal C 5,2 pallilt 3,7 pallini. Järgnevad rühm E (langus 1,3 palli tavatundide 5,2 pallilt kõnekeeletundide

3,9 pallini) ja rühm B (langus 1,1 palli tavatundide 5,5 pallilt kõnekeeletundide 4,4 pallini). Rühma D hinnangul kahanes kasulikkus veidi vähem (0, 6 palli tavatundide 5,8 pallilt kõnekeeletundide 5,2 pallini).

Seega hindavad kokkuvõttes kaks rühma (F ja D) kõnekeeletunde selgelt üle keskmise kasulikuks, kaks rühma (A ja B) veidi üle keskmise kasulikuks ja kaks rühma (C ja E) veidi alla keskmise kasulikuks.

Vabades vastustes pöörasid õpilased kõnekeeletundide tegevuste kasulikkusele palju tähelepanu. Seejuures olid arvamused vastandlikud, osa õpilasi tundis, et mängustatud kõnekeeletundides ei tehtud midagi kasulikku, samas pidasid teised õpilased kõnekeeletunde väga kasulikuks ja arendavaks.

*Peaaegu kõik, mis me seal teeme, on igav ja mittekasulik. (E)*

*See on tõesti õpilaste jaoks kasulik ja arendav tund. (F)*

*Ma tahan öelda „aitäh“, sest see arendab mu rääkimisoskust eesti keeles. (A)*

*Eesti keeles rääkimine [kõnekeeletunnis] aitab eksamil ja elus. (A)*

Kõnekeeletunde vähem kasulikuks pidavad õpilased tundsid, et ei õpi nendes tundides midagi juurde.

*Me lihtsalt mängime mängu ja kõik, see ei anna ajule mitte mingisugust pingutust. Me ei õpi sel moel mitte kui midagi. (C)*

*Eesti keele tunnist on mul abi, aga kõnekeeletund on kasutu, me ei saanud sealt mitte midagi uut teada. (E)*

*Tavalises eesti keele tunnis me õpime grammatikat, sõnu, tegeleme oma vigadega, aga kõnekeeletunnis me lihtsalt mängime minu meelest mittekasulikke mängu. (C)*

Märgiti ka, et kõnekeeletundides ei harjutatud piisavalt eksamik, ja avaldati soovi, et võiks rohkem tegeleda eksamiülesannetega.

*Tavatundidest on meile kasu, aga kõnekeeletunnis me ainult mängime mängu.*

*Isegi proovieksamiks ei valmistunud, näiteks. (B)*

*Mulle tundub, et see tund ei ole kasulik, vähemalt meie õpetajaga. See tund ei aita mind mitte kuidagi eksamil ega elus. (A)*

Konkreetsetest probleemidest tõid õpilased välja, et kõnekeeletunnis ei arene nende sõnavara ega rääkimisoskus.

*Teha sellest kõnekeeletund. Mitte õppida sõnu, mida sa niikuinii juba tead. (A)*

*Seesugune õpetamine ei soodusta üldiselt aktiivset eesti keele õppimist, kuigi mõned sõnad meenuvad. Võimalik, et aja jooksul kõnelemine areneb, aga tavatunnid on selles mõttes kasulikud. (A)*

*Tahaks rohkem suhelda õpetajaga. (E)*

*Kõnekeeletunnis me räägime omavahel rohkem, aga see ei aita. Eesti keele tavatunnis kuulame rohkem õpetajat. (C)*

Õpilased avaldasid ka arvamust, et osa kõnekeeletunnis kasutatud mängu ei olnud nende arvates keele õppimiseks kasulikud.

*Mulle ei meeldi, et mõnikord mängime liiga palju mittekasulikke mängu. (E)*

*Mulle ei meeldi väga teha pantomiime, sest ma ei saa siis mingit uut infot. (B)*

*Iga tund assotsiatsioonide mäng, minu meelest ei ole see kasulik. (F)*

Teised õpilased leidsid aga vastupidi eespool toodud arvamustele, et tunnis eestikeelsete mängude mängimine aitab eesti keele oskuse arengule kaasa.

*Mängud ja suhtlemine, kõik see arendab eesti keeles rääkimist. (A)*

Rõhutati, et mängides areneb sõnavara ja uued sõnad jäävad niimoodi paremini meelde.

*Mulle meeldib, kui me mängime igasuguseid mängu, siis jäävad sõnad ja muu informatsioon paremini meelde. (F)*

*Mängida mängu ja samal ajal praktiseerida eesti keelt on lõbus, pole nii tüütu ja samuti on see väga kasulik, mängudest on võimalik teada saada palju uusi sõnu. (F)*

Kasulikuks peeti rühmatööd, mis arendab õpilaste hinnangul nii suhtlemis- kui ka mõtlemisoskust.

*Suhtlemine rühmas – areneb oskus leida vestlemise ajal õigeid sõnu. (A)*

*Mulle meeldis rühmadialoog. Seda tüüpi tegevused arendavad suhtlusoskust, sellest on sulle abi edasises elus. (A)*

*Mängud aitavad arendada mõtlemist. (B)*

Õpilased tõid välja ka konkreetseid õppetegevusi kõnekeeletundides, mida nad pidasid kasulikuks.

*Pildi kirjeldamine ja eesti keeles vestlemine. Sellest on abi eksamil ja elus. (A)*

*Lugemine, katkendi kuulamine ja töö selle tekstiga. Mulle tundus see kõige kasulikum ülesanne. (C)*

*Erinevad sõnavaramängud, sest need õpetavad jutustama ja teadmisi kasutama. (B)*

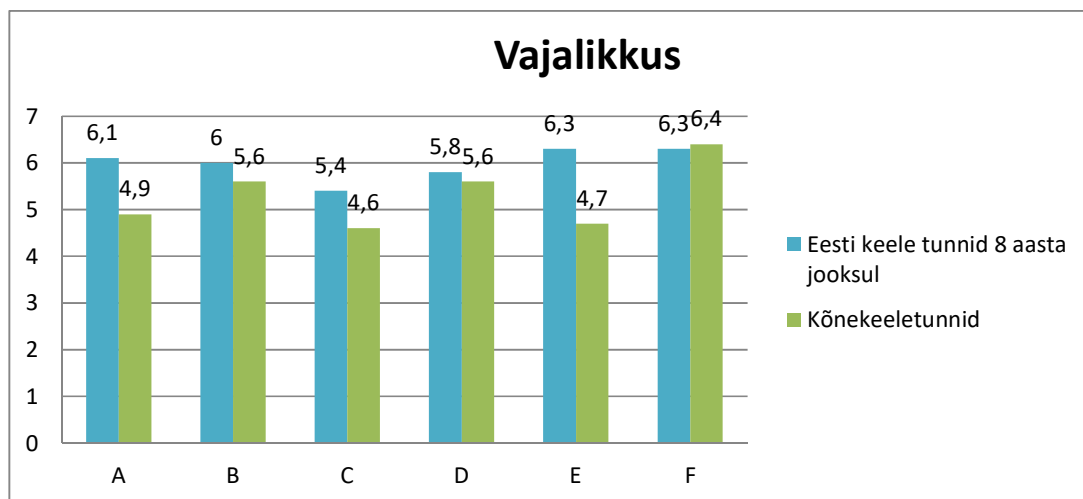


*Lihtsalt suhtlemine, sest see arendab meie võimet eesti keeles suhelda. (E)*  
*Kõige rohkem meeldivad mulle mängud, kus me teeme lausetest või sõnadest lugusid või peame pildi järgi jutustama ja lisama midagi omalt poolt juurde, nii tulevad meelde ununenud sõnad ja saab täiendada oma sõnavara. (B)*  
*Mulle meeldib jutustada ja mõelda välja ise igasuguseid olukordi. Aga samuti rääkida erinevatel teemadel. Sest need tegevused arendavad sõnavara ja on väga kasulikud rääkimisel. (F)*

#### 5.4.2. Tundide vajalikkus

Õpilased hindasid kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide vajalikkust väga kõrgelt – kuue palliga –, ületades sellega kõiki teisi keskmisi hinnanguid. Keskmine hinnang mängustatud kõnekeeletundide vajalikkusele oli keskmiselt 5,3 palli – ehk langes võrreldes tavatundidega 0,7 palli.

Joonisel 9 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundide ja eksperimendi ajal läbi viidud mängustatud kõnekeeletundide vajalikkuse kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 9.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide vajalikkusele

Jooniselt on näha, et kõik rühmad hindavad kaheksa aasta jooksul toimunud tavatunde kas väga vajalikuks või üsna vajalikuks. Neli rühma hindavad tavatundide vajalikkust keskmiselt kuue või kõrgema palliga: rühmad E ja F 6,3 palliga, rühm A 6,1 palliga ja rühm B 6 palliga. Kahe rühma (C ja D) hinnang jääb alla kuue palli, kuid on siiski kõrge (vastavalt 5,4 ja 5,8 palli). Seega varieerub hinnang eesti keele tundide vajalikkusele 0,9 palli ulatuses. Tavatundide vajalikkust õpilased ei kommenteerinud.

Mängustatud kõnekeeletundide puhul on näha, et hinnang nende vajalikkusele on võrreldes tavatundidega langenud viiel rühmal. Kõige märgatavamalt langes hinnang vajalikkusele rühmal E (langus 1,6 palli tavatundide 6,3 pallilt kõnekeeletundide 4,7 pallile). Järgnesid rühm A (langus 1,2 palli tavatundide 6,1 pallilt kõnekeeletundide 4,9 pallile) ja rühm C (langus 0,8 palli tavatundide 5,4 pallilt kõnekeeletundide 4,6 pallile). Mõnevõrra vähenes hinnang kõnekeeletundide vajalikkusele rühmadel B (langus 0,4 palli tavatundide 6 pallilt kõnekeeletundide 5,6 pallile) ja D (langus 0,2 palli tavatundide 5,8 pallilt kõnekeeletundide 5,6 pallile). Rühm F on ainuke, kelle hinnang mängustatud kõnekeeletundide vajalikkusele tõusis (tõus 0,1 palli tavatundide 6,3 pallilt kõnekeeletundide 6,4 pallile).

Tulemustest on näha, et kõnekeeletundide vajalikkust hindasid rühmad küllaltki erinevalt – kõige madalama ja kõige kõrgema hinnangu vahe oli 1,8 palli. Samas hindavad kõik rühmad mängustatud kõnekeeletunde keskmisest vajalikumaks.

Vabades vastustes esitasid õpilased tundide vajalikkuse kohta arvamusi vähe.

Mõned vastajad leidsid, et kõnekeeletund on vajalik ja neid võiks olla rohkemgi.

*Mulle meeldib idee kõnekeeletunnist, sest tavatundides ei saa igati rääkida (see on rohkem grammatikast). (B)*

*Võib-olla saaks panna veel ühe kõnekeeletunni tavatunni asemele. (E)*

### **5.4.3. Kasulikkus ja vajalikkus. Kokkuvõte ja arutelu**

#### **Kokkuvõte**

Eksperimendis osalenud õpilased hindasid kokkuvõttes mängustatud kõnekeeletundide kasulikkust ja vajalikkust selgelt madalamalt kui kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidel. Hinnang tavatundide kasulikkusele oli seitsmepallisel skaalal 5,6 palli, mis on keskmisest märgatavalt kõrgem. Hinnang mängustatud

kõnekeeletundidele oli 4,6 palli, mis on samuti keskmisest kõrgem, aga vähem. Viis rühma hindasid kasulikumaks tavatunde ja üks rühm mängustatud tunde. Kuigi kokkuvõttes pidasid õpilased kõnekeeletunde tavatundidest vähem kasulikuks, olid õpilaste arvamused mängustatud tundide osas vastukäivad. Osa õpilasi leidis, et kõnekeeletunnid ei ole kasulikud, sest need on liiga lihtsad, neis ei õpita midagi uut, õpetaja ei paranda piisavalt õpilaste vigu ega valmista neid eksamiks ette. Teine osa õpilasi aga leidis, et mängud on keelepraktikaks väga kasulikud, need aitavad sõnu ja uut infot paremini meelde jätta, meenutada ununenud sõnu ning muudavad keelekasutuse sujuvamaks ja terviklikumaks.

Õpilased hindasid mängustatud kõnekeeletunde tavatundidest ka vähem vajalikuks, kuid muutus oli väiksem kui kasulikkuse puhul. Tavatundide vajalikkust hinnati keskmiselt kuue palliga, mis oli keskmisest palju kõrgem ja tavatundidele antud hinnangutest kõige kõrgem. Mängustatud tundide vajalikkust hinnati 5,3 palliga, mis on samuti keskmisest märgatavalt kõrgem.

### **Arutelu**

Mitmed varasemad uuringud on näidanud, et eesti keele kui teise keele tundides domineerivad traditsioonilised õppetegevused ning kommunikatiivseid aktiivõppel põhinevaid tegevusi kasutatakse vähem (Metslang jt 2013; Novak 2019). Ka siinse magistritöö vastused varasemate tundide õppetegevuste kohta näitasid traditsiooniliste tegevuste suurt ülekaalu. Samas hindasid õpilased oma varasemaid eesti keele tunde väga kasulikeks ja vajalikeks. Seega võib arvata, et nende jaoks seostuvad traditsioonilised meetodid kasulikkusega. Kasulikkus on õpilaste jaoks ka oluline teema, mida näitab sellekohaste vabade vastuste suur hulk.

Ka Peacock (1998) on näidanud, et õpilased kalduvad traditsioonilisi õppetegevusi pidama kasulikumaks kui kommunikatiivseid harjutusi. Samas arvab ta, et õppetegevuste hindamist mõjutab õpilaste üldine rahulolu tundide ja õpetajaga. Uuringutest on tulnud ka välja, et madalama keeleoskustaseme puhul kalduvad õppijad eelistama traditsioonilisi kontrollitud õppetegevusi, keeleoskuse arenedes aga kommunikatiivsemaid ja vabamaid tegevusi (Garrett ja Shortall 2002). Hiie Rüütel (2019) on näidanud, et gümnaasiumiõpilased pidasid kasulikeks nii kommunikatiivseid rääkimistegevusi kui ka traditsioonilisi grammatikaharjutusi (mida peeti samal ajal ebahuvitavaks). Samuti tuleb tema tööst välja, et õpilased ei

soovi teha ülesandeid, mille vajalikkusest nad aru ei saa. Ka Soosalu (2016) uurimusest selgus, et mittevajalikena tunduvate tegevuste tegemine demotiveerib õppijaid.

Õppetegevuste vajalikkuse ja kasulikkuse tajumine sõltub suuresti sellest, kas õppijad tunnevad, et nende keeleoskus areneb ja nad saavad õpitut ka väljaspool klassiruumi kasutada. Õnnestunud mängustatud õppetegevused peavad seega olema õpilaste jaoks tähenduslikud, õpilased peavad tunnetama tegevuste mõttekust ja nägema nende kasu. (Dörnyei 1994) Et seda on võimalik saavutada, näitab Mare Kitsnik (2019a) oma artiklis, kus ta kirjeldab, kuidas õppijad tajuvad mängustatud tundides oma keeleoskuse arengut.

See, et õpilased ei pidanud kõnekeeletunde nii kasulikuks kui tavatunde, võib olla seotud sellega, et kõnekeeletunnid olid nende jaoks kohati liiga lihtsad ja ühekülsed. Õpetaja ei osanud ilmselt alati valida rühma keeleoskusele vastavat ülesannet või siduda eri ülesandeid sujuvalt omavahel, ülesandeid varieerida, anda vajalikku tagasisidet või selgitada õpilastele ülesande eesmärki. Teiselt poolt ei pruugi õpilased alati osata ülesannete kasulikkust täpselt tajuda (vt Peacock 1998; Garrett ja Shortall 2002). On võimalik, et osa õpilasi tajub traditsiooniliste õppematerjalide järgi tehtavaid õppetegevusi (nt tekstide lugemine, sõnade päheõppimine, grammatika selgitused ja harjutused, tõlkimine) kasulikumana, kuna neil tegevustel on väga selgelt piiritletud ja konkreetsed tulemused. Mängustatud kõnekeeletunnis ei kasutatud traditsioonilisi õppematerjale üldse, mis võis olla õpilastele üsna harjumatu. Samuti on õpilased koolis sageli harjunud drillima kindlaid eksami tüüpi harjutusi ja nende puudumisel võib neil tekkida kahtlus õppetunni kasulikkuses ja vajalikkuses.

Üldiselt hinnati ka mängustatud tunde siiski nii üle keskmise kasulikuks kui ka vajalikuks. Samas olid õpilaste arvamused väga vastukäivad ning ilmselt olid erinevad ka nende ootused kõnekeeletunnile. Mõned õpilased ootasid kõnekeeletundidelt uusi teadmisi, kuid teine osa nägi tundides pigem suhtlusvõimalust, kus saab rakendada varem õpitud teadmisi, sh tuua ka passiivset sõnavara aktiivsesse kasutusse ja omandada keelt terviklikult. Tundub, et osa õpilasi tajus, et keele omandamine on keerukam protsess kui vaid grammatika ja sõnavara õppimine. On ju varasemadki uuringud näidanud, et õpilased peavad kõige

kasulikumaks õppetegevuseks rääkimist, mida nad sooviksid tundides senisest rohkem teha (Rüütel 2019).

Ilmselt oleks vaja edaspidi õpilastele paremini selgitada, et tegelik keeleoskus areneb just keelt kasutades ja keelega improviseerides, kusjuures teatud ebastabiilsus (ehk niinimetatud keelevead) on täiesti loomulik ega vaja pidevat parandamist. Ka on vaja õpetada õpilasi märkama nende keelelise arengu eri aspekte, et nad mõistaksid, et keeleoskuse areng on oma suhtluseesmärkide järjest parem saavutamine, mitte vaid kindlate vastuste kirjutamine harjutustes ja kontrolltöös. Samuti tuleks õpilastele teadvustada, mis on mängustatud õppe ja konkreetsete tegevuste eesmärk ja mis oskusi need arendavad.

Samas tuleks ka mängustatud tunnid paremini kavandada ja läbi mõelda ning siduda rühmale vajalike keeleoskuste harjutamisega õigel tasemel. Õpetaja peab suutma rühma keelekasutust jälgida ja sellele vastavalt kavandada, mis oskusi oleks vaja mängustatult harjutada. Kui on näiteks märgata, et rühmas tehakse palju kindlat tüüpi vigu, mis pole vastavale keeletasemele kohased, siis tuleks teha mängu just nendest vigadest vabanemise harjutamiseks. Ka peaksid mängustatud tunnid olema mitmekesisemad, korduv samade mängutüüpide kasutamine võib vähendada nende kasulikkust. Samuti ei pea kõik koolitunnid olema kindlasti läbivalt mängustatud. Mängustatud õppetegevusi saab edukalt kombineerida traditsioonilisemat laadi tegevustega, näiteks harjutada improülesannetega lugemis- või kuulamisteksti uut sõnavara.

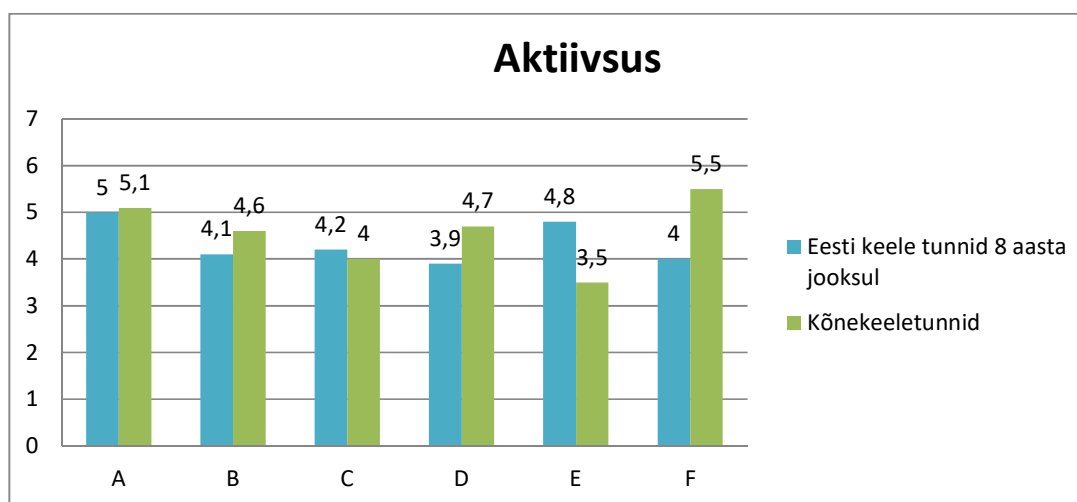
### **5.5. Tegurid, mille hinnang mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes tavatundidega jäi samaks**

Õpilaste hinnang eksperimendi käigus läbi viidud mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavakeele tundidega jäi ligikaudu samaks viie teguri – aktiivsuse, tänapäevasuse, hea õhustiku, huvitavuse ja mitmekülsuse kohta. Osas 5.5.1. on vaadeldud üksikasjalikumalt hinnanguid tundide aktiivsusele, osas 5.5.2. hinnanguid tundide tänapäevasusele, osas 5.5.3. hinnanguid tundide õhustikule, osas 5.5.4. hinnanguid tundide huvitavusele ja osas 5.5.5. hinnanguid tundide mitmekülsusele.

### 5.5.1. Tundide aktiivsus

Õpilaste hinnangud tavatundide ja kõnekeeletundide aktiivsusele ei erinenud väga palju, mõlemal juhul oli hinnang natuke üle keskmise. Kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide aktiivsust hinnati keskmiselt 4,3 palliga ning mängustatud kõnekeeletundide oma 4,6 palliga.

Joonisel 10 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide ja eksperimendi ajal läbi viidu mängustatud kõnekeeletundide aktiivsuse kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 10.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide aktiivsusele

Jooniselt on näha, et tavatunde hindas keskmisest aktiivsemaks kaks rühma: rühm A 5 palliga ja rühm E 4,8 palliga. Ülejäänud neli rühma hindasid oma seniste eesti keele tundide aktiivsust keskmiseks (3,9–4,2 palliga). Üldiselt on hinnang tavatundide aktiivsusele küllaltki ühtlane, vahe madalaima ja kõrgeima tulemuse vahel on 1,1 palli.

Vabades vastustes esitasid õpilased tavatundide aktiivsuse kohta arvamusi palju.

Korduvalt toodi esile tavatundides tehtavate õppetegevuste passiivsust ja passiivsete tegevuste mittemeeldimist. Passiivsete tegevustena nimetati tõlkimist, ümberjutustuste tegemist, sõnade päheõppimist, lugemist, kuulamist, tööd õpiku ja töövihikuga.

*Kirjalikud ülesanded terve tund. (B)*

*Teksti lugemine, teksti tõlkimine, sõnade õppimine. (F)*

*Kirjutada sõnu, mis tuli ära õppida (A)*

*Ümberjutustus, grammatika ja töö töövihikuga (F)*

Osa õpilasi eelistas siiski ka passiivseid tegevusi. Mõnigi kord oli selle põhjuseks vähene keeleoskus.

*Kõige rohkem meeldisid mulle kirjalikud ülesanded. (A)*

*Ma räägin eesti keeles halvasti, seepärast on suuline osa mulle raske. (C)*

*Ei meeldi rääkida, sest ma kardan teha vigu. (B)*

Enamik õpilasi eelistas siiski aktiivseid tegevusi. Õpilased mainisid sageli, et neile meeldivad paaris- ja rühmatööd ning et nad sooviksid neid rohkem teha.

*Meeldib töö paaris. (C)*

*Meeldib töötada rühmas. (F)*

Õpilased kirjutasid korduvalt ka, et neile meeldivad loomingulised ülesanded, ning leidsid, et neid võiks rohkem olla.

*Et antaks rohkem loomingulisi ülesandeid (B)*

*Meeldivad loomingulised tööd. (F)*

Õpilased tõid välja ka, et neile meeldivad seminarid, tunnid tänaval, tunnis mängimine.

*Meeldivad tunnid tänaval ja mitteformaalne õpe. (D)*

*Rohkem keelemänge näiteks, et ei kardaks rääkida. (B)*

*Tegevused terve klassiga (näiteks mängud) (C)*

*Rohkem huvitavaid projekte. (E)*

Väga paljud õpilased soovisid tunnis rohkem eesti keeles rääkida ja suhelda.

*Rohkem rääkida. (E)*

*Rohkem just nimelt suhelda eesti keeles, arutada erinevatel teemadel. (F)*

Hinnang mängustatud tundide aktiivsusele tõusis neljal rühmal. Seejuures oli kolme rühma puhul tõus märgatav: rühmal F oli tõus 1,5 palli (tavatundide 4 pallilt kõnekeeletundide 5,5 pallile), rühmal D 0,8 palli (tavatundide 3,9 pallilt kõnekeeletundide 4,7 pallile) ja rühmal B 0,5 palli (tavatundide 4,1 pallilt kõnekeeletundide 4,6 pallile). Rühmal A, kes hindas tavatundide aktiivsust kõige kõrgemalt, oli tõus minimaalne (0,1 palli tavatundide 5 pallilt kõnekeeletundide 5,1 pallile).

Ülejäänud kaks rühma hindavad mängustatud tundide aktiivsust tavatundide omast aga hoopis madalamaks. Suurim langus oli rühmal E – 1,3 palli (tavatundide 4,8 pallilt kõnekeeletundide 3,5 pallile). Rühmal C oli langus väga väike (0,2 palli tavatundide 4,2 pallilt kõnekeeletundide 4 pallile). Torkab ka silma, et kõnekeeletundide puhul erinesid eri rühmade hinnangud aktiivsusele rohkem kui tavatundide puhul – mängustatud tundide puhul oli vahe kõige kõrgema ja kõige madalama hinnangu vahel 2 palli.

Vabades vastustes kommenteeriti kõnekeeletundide aktiivust keskmisel määral.

Õpilased vastandasid sageli kõnekeeletunde tavatundidega ja tõid esile kõnekeeletundide suuremat aktiivsust.

*Kõnekeeletunnis me püüame rääkida ja harjutame suhtlemist, aga tavatunnis läheb suurem aur grammatikale. (E)*

*Kõnekeeletunnis me mängime mängu, tavatunnis loeme ja kirjutame. (F)*

Õpilaste hinnangul tehti kõnekeeletundides palju rühmatöid ning enamasti see neile ka meeldis.

*Rühmas suheldes on keelt huvitav ja kasulik õppida. (A)*

*Kõnekeeletunnis meeldis mulle kõige rohkem rühmades rääkimine. (D)*

Samas tõid õpilased välja ka rühmatööde negatiivseid külgi: rühmaliikmed ei saavutanud omavahel kontakti, õpilased tundsid, et ei saanud õpetajalt piisavalt tähelepanu, õpilastele ei meeldinud mõnikord ka see, et nad ei saanud ise otsustada, kellega rühmas olla.

*Rühm ei leia alati kontakti. Õpetaja ei jõua kõiki jälgida. (A)*

*Mulle meeldivad rühmatööd, juhul kui saan sõpradega koos olla. (F)*

Siiski mainisid paar õpilast, et ka kõnekeeletund võiks olla aktiivsem.

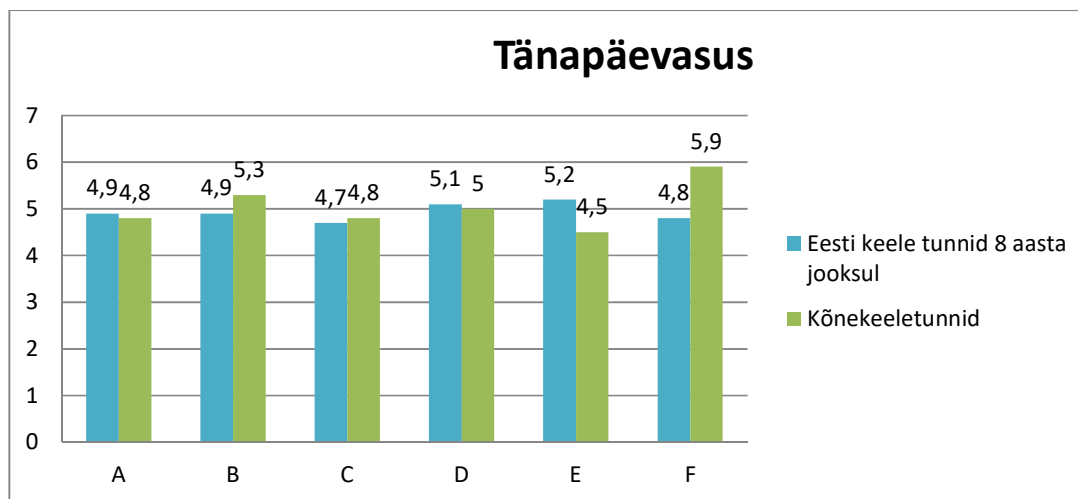
*Meeldiks aktiivsemad tegevused, see teeks tunni huvitavamaks. (E)*

### **5.5.2. Tundide tänapäevasus**

Hinnangud tavatundide ja kõnekeeletundide tänapäevasusele erinesid väga vähe. Õpilased hindasid nii kaheksa aasta jooksul toimunud tavatunde kui ka eksperimendi käigus läbi viidud mängustatud tunde keskmisest veidi tänapäevasemaks (tavatunnid 4,9 palli ja kõnekeeletunnid 5,1 palli).



Joonisel 11 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundide ja eksperimendi ajal läbi viidud mängustatud kõnekeeletundide tänapäevasuse kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 11.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide tänapäevasusele

Eri rühmade hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tundidele olid samuti väga sarnased, jäädes vahemikku 0,5 palli. Kõige tänapäevasemaks hindasid eesti keele tunde rühmad E (5,2 palli) ja D (5,1 palli), järgnesid rühmad A ja B (4,9 palli) ning vaid veidi madalama hinnangu andsid rühmad F (4,8 palli) ja C (4,7 palli).

Vabades vastustes kommenteerisid õpilased tavatundide tänapäevasust vähe.

Üks õpilane mainis, et sooviks tunnis rääkida tänapäevastel teemadel.

*Rohkem rääkida mingitel tänapäevastel teemadel. (F)*

Teine õpilane tõi välja, et tunneb huvi tänapäevase eesti keele vastu.

*Tutvuda tänapäevase eesti keelega, suhelda eestlastega. (F)*

Mõned õpilased soovisid tunnis rohkem kasutada digivahendeid.

*Rohkem interaktiivset tegevust, vähem harilikku tööd õpikuga. (F)*

*Ma soovin, et eesti keele tunnis hakataks tegema e-õpet. (A)*

*Meeldiks teha midagi arvutis. (C)*

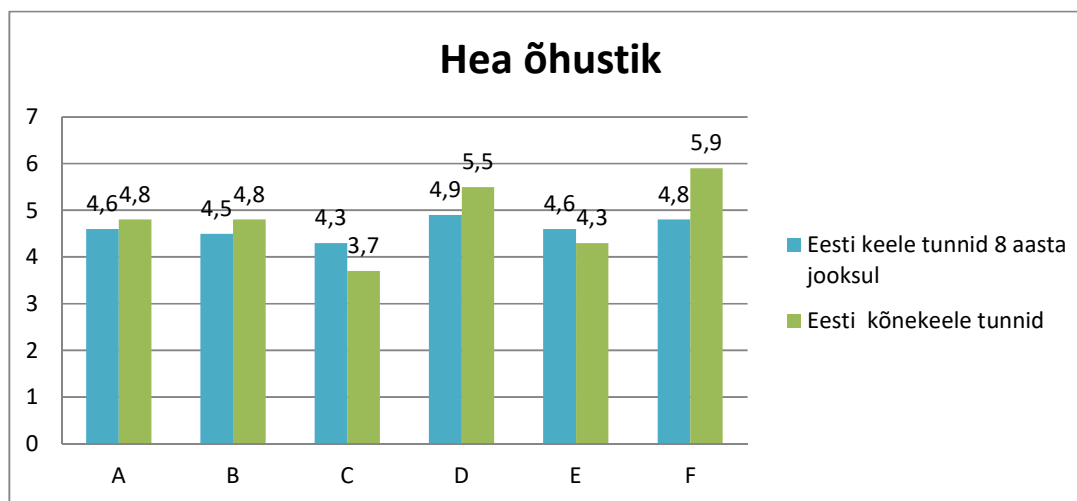
Mängustatud kõnekeeletundide tänapäevasuse hinnangutes olid erinevused eri rühmade vahel märksa suuremad kui tavatundidel. Kõige tänapäevasemaks hindas mängustatud tunde rühm F (5,9 palli) ja kõige vähem tänapäevaseks rühm E (4,5 palli) – erinevus hinnangutes oli seega 1,4 palli. Kui võrrelda hinnanguid tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele, siis on näha, et kolme rühma puhul erinesid enne ja pärast eksperimenti antud hinnangud väga vähe, kolmel rühmal aga oli muutus suurem. Rühmas F hinnati mängustatud tundide tänapäevasust 1,1 palli võrra kõrgemalt (tavatunnid 4,8 ja kõnekeeletunnid 5,9), rühmas B tõusis hinnang 0,4 palli võrra (tavatunnid 4,9 ja kõnekeeletunnid 5,3) ning rühmas E alanes hinnang 0,7 palli (tavatunnid 5,2 ja kõnekeeletunnid 4,5). Teistes rühmades oli muutus 0,1 palli – rühmades A ja D hinnang kõnekeeletundide tänapäevasusele võrreldes tavatundidega langes ning rühmas C tõusis.

Mängustatud kõnekeeletundide tänapäevasust vabades vastustes ei kommenteeritud.

### 5.5.3. Tundide hea õhustik

Õpilaste üldised keskmised hinnangud tundide õhustiku kohta erinesid tavatundide ja kõnekeeletundide puhul vähe. Õpilased hindasid nii kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundide kui ka mängustatud kõnekeeletundide õhustikku keskmisest veidi paremaks. Tavatundide õhustiku meeldivust hinnati keskmiselt 4,6 palliga ja kõnekeeletundide õhustikku 0,2 palli võrra kõrgemalt, 4,8 palliga.

Joonisel 12 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundide ja eksperimendi ajal läbi viidud mängustatud kõnekeeletundide õhustiku kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 12.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide heale õhustikule

Jooniselt on näha, et eri rühmade hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundide õhustikule ei erinenud palju. Tundide õhustikku hindas kõige paremaks rühm D (4,9 palli) ning kõige madalam hinnang oli rühmal C (4,3 palli), teiste rühmade hinnangud jäid vahemikku 4,5–4,8. Tavatundide õhustikku avatud vastustes ei kommenteeritud.

Mängustatud kõnekeeletundide õhustikku hindasid rühmad aga väga erinevalt. Kõige madalama ja kõrgema hinnangu vahe oli 2,2 palli. Neli rühma hindasid kõnekeeletundide õhustikku tavatundide omast paremaks ja kaks rühma halvemaks. Nagu tavatundide puhul, andis ka mängustatud tundide heale õhustikule madalaima hinnangu C-rühm. C-rühm hindas mängustatud tundide õhustiku meeldivust 3,7

palliga, mis on tavatundide hinnangust 0,6 palli madalam ja jääb alla keskmise. Ka E-rühma hinnang mängustatud tundidele langes, kuid väiksemal määral. E-rühma hinnang õhustiku meeldivusele oli 4,3 palli, mis on 0,3 palli võrra madalam tavatundide hinnangust. A-rühma hinnang mängustatud tundide õhustikule oli tavatundidest 0,2 palli ja B-rühmal 0,3 palli kõrgem, mõlemad rühmad hindasid mängustatud tundide õhustiku meeldivust 4,8 palliga. D-rühm ja F-rühm hindasid mängustatud tundide õhustiku meeldivust keskmisestunduvalt kõrgemalt: D-rühma keskmine hinnang oli 5,5 palli, mis on 0,6 palli võrra tavatundide hinnangust kõrgem. F-rühm hinnang mängustatud tundide õhustikule oli lausa 5,9 palli, nad hindasid mängustatud tundide õhustiku tavatundidest 1,1 palli võrra paremaks.

Mängustatud tundide õhustikku hindas kõige madalamalt C-rühm 3,7 palliga ehk alla keskmise ja 0,6 palli võrra tavatundide hinnangust madalamalt. E-rühma hinnang mängustatud tundide õhustiku meeldivusele langes võrreldes tavatundidega samuti, kuid vähem (0,3 palli).

Kõnekeeletundide õhustikku kommenteerisid õpilased keskmisel hulgal.

Õpilased tõid korduvalt välja kõnekeeletunni positiivset õhkkonda.

*Kõnekeeletunnis saab lõõgastuda ja see tõstab tuju. (A)*

*Selline tund aitab puhata pidevast pingest. (B)*

*Väga meeldib ja hea tund. (B)*

*Kõnekeeletunnis on õhkkond vabam, saab kasutada fantaasiat, mängida. (D)*

*Mulle meeldib täielikult kõik: meelestatus, teadmised – kõik on tore. (F)*

Mitut õpilast häiris aga klassikaaslaste käitumine, lärm tunnis ja halb distsipliin.

*Õpetaja on väga hea, kui mulle miski ei meeldi, siis on need mõned õpilased. (C)*

*Lärm. Ebaviisakas jutt teatud isikute poolt. (A)*

*Mulle ei meeldi distsipliin tunnis. Osa inimesi peab end lärmaselt üleval. (A)*

*Mulle ei meeldi, et tunnis on väga lärmas. (B)*

Õpilastes tekitas pingeid ka see, kui nad ei saanud ise valida, kellega ühes rühmas töötada.

*Kõige vähem meeldis mulle, kui meid pandi gruppidesse ning me ei saanud ise valida, kellega oleme. (B)*

Üks õpilane kirjutas, et ta tunneb end tunnis halvasti, kuna kardab, et satub ühte rühma kellegagi, kes oskab temast paremini eesti keelt.

*Tavatunnis ei ole ma nii stressis kui kõnekeeletunnis. Kui pannakse kokku kellegagi, kes on sinust targem, jääd lolli olukorda. (C)*

Üks õpilane kirjutas, et talle lihtsalt ei meeldi õpetaja, samas tõid paljud välja just õpetaja meeldivuse.

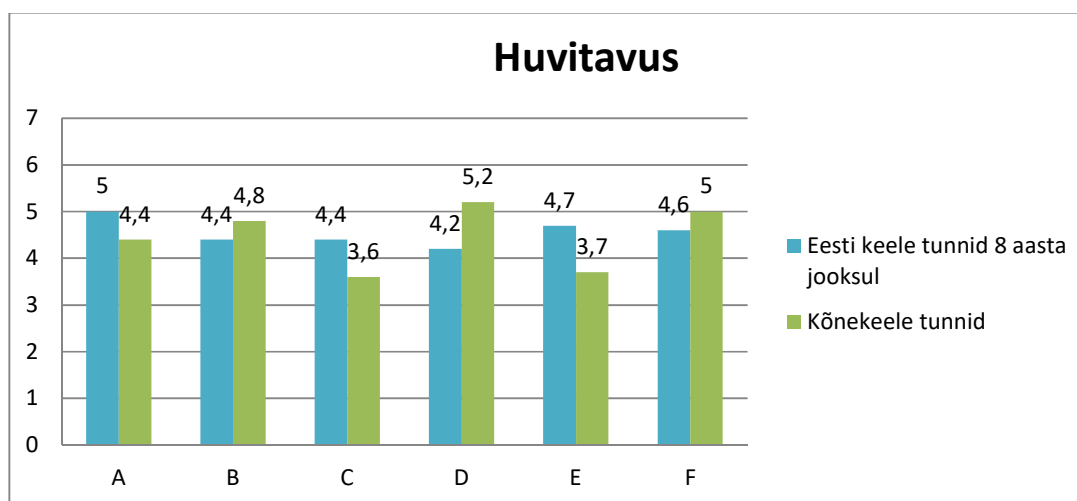
*Mulle ei meeldi see tund, konkreetselt õpetaja. (C)*

*Mulle väga meeldib meie kõnekeele õpetaja. Ta on väga lahke. (D)*

### 5.5.4. Tundide huvitavus

Üldine keskmine hinnang kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundide ja mängustatud kõnekeeletundide huvitavusele oli peaaegu samasugune. Tavatundide huvitavust hinnati keskmiselt 4,6 palliga ning kõnekeeletundide huvitavust 4,5 palliga ehk veidi üle keskmise.

Joonisel 13 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundide ja eksperimendi ajal läbi viidud mängustatud kõnekeeletundide huvitavuse kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 13.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide huvitavusele

Jooniselt on näha, et eri rühmade hinnangud enne eksperimenti toimunud eesti keele tundidele väga palju ei erine, jäädes 0,8-pallisesse vahemikku. Kõige huvitavamaks pidas kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tunde rühm A, kelle hinnang oli 5 palli, ja kõige vähem huvitavamaks rühm D hinnanguga 4,2 palli. Teiste rühmade hinnangud jäid 4,4–4,7 palli vahele. Seega ületasid kõigi rühmade hinnangud keskmist (4 palli), kuigi mitte väga palju.

Õpilased kommenteerisid tavatundide huvitavust vähe. Mõned õpilased mainisid, et ülesanded võiksid olla huvitavamad.

*Teha ülesandeid huvitavamaks vormis. (F)*

*Teha ülesandeid, õpilaste jaoks huvitavatel teemadel. (C)*

Kui vaadata hinnanguid mängustatud kõnekeeletundidele, on näha, et need on märksa erinevamad kui hinnangud tavatundidele. Kõige kõrgema ja madalama hinnangu vahe oli 1,6 palli – kõige huvitavamaks pidas mängustatud tunde rühm D (5,2 palli) ja kõige vähem huvitavaks rühm C (3,6 palli). Erinevalt tavatundidest hindasid kaks rühma kõnekeeletundide huvitavust keskmisest madalamaks, lisaks rühmale C ka rühm E (3,7 palli). Kui võrrelda enne eksperimenti antud hinnanguid pärast eksperimenti antud hinnangutega, siis võib täheldada kõigi rühmade hinnangutes üsna märgatavat muutust, seejuures kolme rühma hinnangud kõnekeeletundide puhul tõusid ja kolmel rühmal alanesid. Kõige rohkem tõusis hinnang huvitavusele rühmal D (1 palli tavatundide 4,2-lt kõnekeeletundide 5,2 pallile) ning kõige väiksem tõus oli rühmal B ja F (0,4 palli). Kõige suurem langus oli samuti 1 pall, rühmal E (tavatundide 4,7-lt kõnekeeletundide 3,7 pallile), ning sellele järgnesid rühm C (langus 0,8 palli) ja rühm A (langus 0,4 palli).

Kõnekeeletundide huvitavuse kohta avaldati vabades vastustes arvamust palju. Seejuures olid arvamused mitmesugused.

Õpilased kirjutasid korduvalt, et tunnitegevused on huvitavad.

*Ma ei oska nimetada konkreetset tegevust, sest kõik on omamoodi huvitavad.*

(D)

*Mängud on huvitavad ja aitavad keeleõppele kaasa.* (B)

Nimetati ka konkreetseid huvitavaid tegevusi.

*Viktoriinid, küsimustele vastamine ja pildi kirjeldamine, see on huvitav ja sellest õpib.* (E)

*Mulle meeldib kirjeldada pilte ja rääkida kaartide järgi. See on huvitav ja kasulik.* (F)

Eraldi rõhutati rühmatööde huvitavust.

*Rühmas suheldes on keelt õppida huvitav ja kasulik.* (A)

*Ma arvan, et ma saan selle [rühmatöö] käigus teadmisi ja mul on huvitav.* (F)

Üks õpilane tõi eraldi välja, et õpetaja näeb vaeva selle nimel, et tund oleks õpilastele huvitav.

*Õpetaja püüab alati teha tunni huvitavaks ja tal see ka õnnestub. See on õpetajate seas harv nähtus.* (C)

Üks õpilane, kes kirjutas, et eesti keel on muidu igav ja ta õpib seda ainult eksami pärast, pidas mängu siiski pigem huvitavaks.

*Mängud olid enam-vähem huvitavad. (C)*

Osa õpilasi arvas aga, et tunnitegevused ei olnud huvitavad ja ei õpitud midagi uut.

*Mulle ei meeldinud see, et tunnis oli igav. Põhimõtteliselt mõttetu ajaraiskamine. (A)*

*Kõnekeeletunnis on igav ja läbisime väga vähe uut. (E)*

Igavuse põhjusena nimetati tegevuste ühetaolisust.

*Ühetaolised ülesanded vähendasid huvi. (D)*

*Mõnikord me tegelesime mitu tundi järjest ühe ja samaga, see oli mõnevõrra igav. (D)*

Õpilased tõid välja ka konkreetseid igavaid tegevusi.

*Mulle eriti ei meeldinud vaadata ja kuulata [audio]raamatuid, sest see oli natuke igav. (F)*

*Oli mittekasulikke, igavaid mängu. (B)*

Osa õpilasi leidis, et tavatund on kõnekeeletunnist huvitavam.

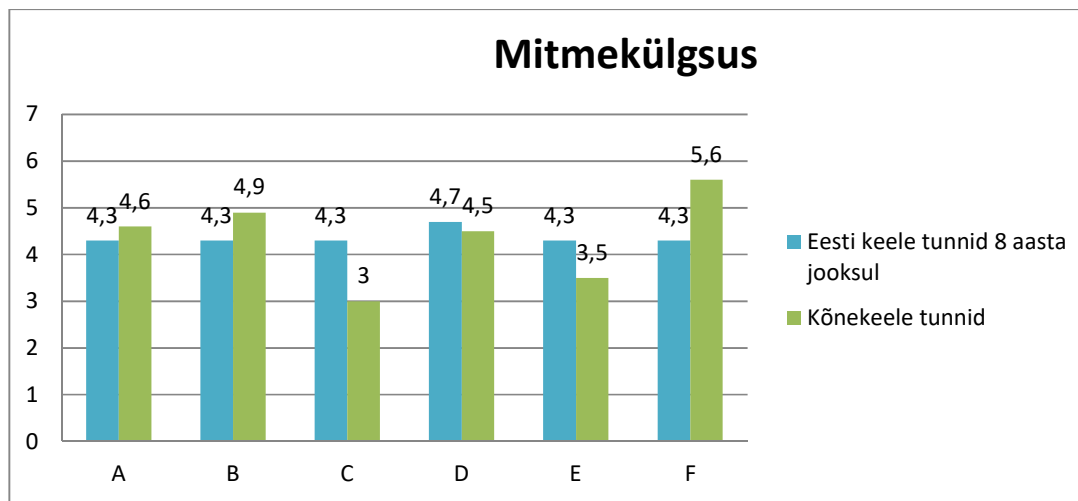
*Tavatunnis õpime rohkem grammatikat, tavatund on huvitavam. (E)*



### 5.5.5. Tundide mitmekülsus

Õpilaste üldine keskmine hinnang tavatundide ja mängustatud kõnekeeletundide mitmekülsusele oli võrdne 4,4 palli.

Joonisel 14 on esitatud võrdlevalt õpilaste hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide ja eksperimendi ajal toimunud kõnekeeletundide mitmekülsuse kohta. Tulemused on esitatud õppegruppide kaupa. Lisatud on ka õpilaste põhjendusi.



**Joonis 14.** Õpilaste hinnangud eesti keele kui teise keele tavatundide ja mängustatud tundide mitmekülsusele

Jooniselt on näha, et kaheksa aasta jooksul toimunud tavatunde hindasid rühmad väga sarnaselt – viie rühma hinnang oli täpselt sama, 4,3 palli, ning vaid rühmal D natuke kõrgem, 4,7 palli. Õpilased kommenteerisid tavatundide mitmekülsust keskmisel määral.

Õpilased tõid korduvalt välja, et neile ei meeldi, kui terve tund tehakse ühtesid ja samu ülesandeid.

*Ei meeldi terve tund töötada õpiku ja töövihikuga. (C)*

*Ei meeldi kirjalikud ülesanded terve tund. (B)*

Eraldi rõhutati suuremahuliste ülesannete ühetaolisust ja ebameeldivust.

*Ei meeldi suured kirjalikud ülesanded. (C)*

*Ei meeldi kirjutada hiiglaslikke tekste. (E)*

*Vähem mõttetut koormust (näiteks, et kirjutada järgmiseks päevaks loetud tekstist välja 30 sõna). (A)*

Mõni õpilane leidis, et tundides on liiga palju kordamist.

*Liiga sage ühtede ja samade (!) reeglite kordamine 8 aasta jooksul. (F)*

*Jätta ära möödunud aastase materjali kordamine. (B)*

Mõned õpilased soovisid, et tundides oleksid mitmekülgsemad tegevused.

*Rohkem suulist osa, vähem pähetuupimist ja ühetaolisust: grammatikaharjutusi. (A)*

Erinevalt tavatundidele antud hinnangutest olid kõnekeeletundide mitmekülgseuse hinnangute erinevused rühmade vahel suured, kuigi rühmade üldine keskmine kujunes võrdseks. Vahe kõige madalama ja kõige kõrgema hinnangu vahel oli 2,6 palli. Kõige kõrgemalt hindas mitmekülgseust rühm F (5,6 palli ehk mitmekülgseks) ja kõige madalamalt rühm C (3 palli ehk ühetaoliseks). Ülejäänud rühmade hinnangud jäid 3,5 ja 4,9 vahele. Kolme rühma hinnang mängustatud tundide mitmekülgseusele võrreldes tavatundidega tõusis ja kolmel rühmal langes. Kõige rohkem tõusis hinnang rühmal F (1,3 palli tavatundide 4,3-lt kõnekeeletundide 5,6 pallile) ning sellele järgnesid rühm B (0,6 palli tavatundide 4,3-lt kõnekeeletundide 4,9 pallile) ja rühm A (0,3 palli tavatundide 4,3-lt kõnekeeletundide 4,6 pallile). Enim langes hinnang rühmal C (1,3 palli tavatundide 4,3-lt kõnekeeletundide 3 pallile), järgnesid rühm E (0,8 palli tavatundide 4,3-lt kõnekeeletundide 3,5 pallile) ja rühm D (0,2 palli tavatundide 4,7-lt kõnekeeletundide 4,5 pallile).

Kõnekeeletundide mitmekülgseuse kohta avaldasid õpilased arvamust samuti keskmisel hulgal.

Õpilased tõid korduvalt välja, et kõnekeeletunnid on liiga ühekülgsed.

*Kõnekeeletunnis antakse meile ühetaolisi lapsikuid ülesandeid, aga tavatunnis me teeme erinevaid grammatikaülesandeid ja õpime reegleid. (A)*

*Mulle ei meeldi, et tund on ühekülgne. (B)*

*Paljud tunnid olid liiga ühetaolised, seda tahaks muuta. (D)*

*Tunnid on väga tüütud, väga ühetaolised ülesanded. (E)*

Nimetati ka konkreetseid tegevusi, mis tundusid ühekülgsed või mida tehti liiga sageli. Kõige sagedamini mainiti „Assotsiatsioonide mängu“.

*Assotsiatsioonide mäng. Sellest on juba kõrini, mängime seda iga tund. (B)*

*Mulle ei meeldi, et see on ühekülgne ja et me mitte midagi ei õpi mängus „Sulgpall“. (B)*

*Assotsiatsioonide mäng igas tunnis. Minu meelest ei ole see kasulik. (F)*

*Mulle ei meeldi töö jututäringutega, sest see on väsitavalt ühetaoline. (A)*

Samas oli ka õpilasi, kes leidsid, et kõnekeeletunnid on mitmekülgsed.

*Kõnekeeletunnis me terve aeg räägime, diskuteerime erinevatel teemadel ja mängime mängu. (E)*

*Me mängime keelemänge, neid on väga palju erisuguseid. (A)*

### **5.5.6. Aktiivsus, tänapäevasus, hea õhustik, huvitavus ja mitmekülgsus. Kokkuvõte ja arutelu**

#### **Kokkuvõte**

Aktiivsus, tänapäevasus, hea õhustik, huvitavus ja mitmekülgsus olid tegurid, millele antud keskmised hinnangud ei muutunud mängustatud tundide puhul võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidega eriti palju. Keskmise tulemusena hindasid õpilased mängustatud kõnekeeletunde veidi aktiivsemaks ja tänapäevasemaks ning tunni õhustikku natuke paremaks. Hinnangud mängustatud tundide huvitavusele veidi langesid ja hinnangud tundide mitmekülgsusele olid täpselt samad.

Tavatundide aktiivsust hindasid õpilased 4,3 palliga ja mängustatud tundide oma 4,6 palliga. Seejuures olid aga eri rühmade hinnangud küllaltki erinevad: kolmel rühmal oli hinnangu tõus märgatav ja ühel minimaalne, kahel rühmal aga hinnangud hoopis langesid. Tavatundide kommentaarides tõid õpilased korduvalt välja, et sooviksid aktiivsemat tüüpi tegevusi: teha rohkem suhtlusülesandeid, paaris- ja rühmatöid. Samas eelistas osa õpilasi ka tegevusi, kus ei pea aktiivselt rääkima – põhjuseks toodi vähest keeleoskust. Kõnekeeletundide puhul meeldis õpilastele sageli see, et seal räägitakse ning tehakse paaris- ja rühmatöid. Probleemkohtadena aga mainiti, et suhtlemisülesannetes ei leia õpilased alati omavahel kontakti ning õpetaja tagasiside jääb napiks.

Hinnang tavatundide tänapäevasusele oli 4,9 palli ja kõnekeeletundidel 5,1 palli. Nelja rühma hinnangud olid seejuures üsna ühtlased ja keskmisele lähedased. Ühe rühma hinnang mängustatud kõnekeeletundidele aga langes võrreldes tavatundidega 0,7 palli ja ühel rühmal tõusis terve palli.

Mängustatud tundide õhustikku hinnati keskmiselt tavatundide omast natuke paremaks – hinnang tõusis 4,6 pallilt 4,8 pallile. Seejuures tõusis hinnang neljal rühmal ja langes kahel. Need, kellele mängustatud tundide õhustik meeldis, tõstsid esile selle väiksemat pinget, vaba õhkkonda, head meelestatust. Kellele mängustatud tundide õhustik aga ei meeldinud, nimetasid põhjusena lärmi, rühmakaaslaste käitumist ja distsipliini puudumist.

Mängustatud tunde peeti tavatundidest vähem huvitavaks, kuid muutus oli väga väike. Hinnang tavatundidele oli 4,6 palli ja kõnekeeletundidele oli 4,5 palli. Seejuures pidas kolm gruppi kõnekeeletunde tavatundidest huvitavamaks ja kolm gruppi vähemhuvitavaks. Huvitavuse põhjusena nimetati mängulisust tervikuna või toodi ka välja konkreetseid mängulisi tegevusi. Igavuse põhjustena nimetati vähest uut infot ja tunnitegevuste ühetaolisust.

Nii tavatundide kui mängustatud kõnekeeletundide mitmekülsust hindasid õpilased 4,4 palliga. Eri rühmade hinnangud tavatundide mitmekülsusele on väga ühtlased, erinevus jäi 0,4 palli piiresse. Hinnangud kõnekeeletundidele aga erinesid rühmiti suuresti. Kolmel rühmal hinnang tõusis ja kolmel langes ning madalaima ja kõrgeima hinnangu vahe oli tervelt 2,6 palli. Vabadest vastustest tuli välja, et nii tavatundides kui ka kõnekeeletundides tehakse õpilaste hinnangul sageli liiga ühetaolisi tegevusi. Õpilastele ei meeldi pidev ühetaoliste kirjalike harjutuste tegemine ega ka liiga ühetaoliste mängude mängimine.

## **Arutelu**

Aktiivsus, mitmekülsus, huvitavus ja tänapäevasus on kõik tegurid, mis iseloomustavad tänapäevast head keeleõpet (Brophy 2004; Richards 2006; Kitsnik 2019a). Tänapäevane kommunikatiivne lähenemine eeldab õpilaselt aktiivset tunnis osalemist ja koostööd teiste õpilastega. Aktiivsete tunnitegevuste puhul on õpilastel

võimalik palju õpitavat keelt kuulda ja ise kasutada proovida ning nad õpivad oma kogemusest (Baum-Valgma, Šmõreitsik 2010; Richards 2006: 5; Gaudart 2009: 290). Mängustamine loob aktiivseks õppimiseks väga head võimalused (Gaudart 2009; Kitsnik 2019a).

Eksperiment näitas, et aktiivsuse kasv mängustatud tundides olenes rühmast. Kuigi tundides tehti samu tegevusi, tundsid pooled rühmad, et tegutsesid aktiivselt, pooled aga mitte. Osa õpilasi tundis puudust õpetaja tähelepanust ja mõnele õpilastele ei meeldinud, et kõnekeeletunnis õpiti eelkõige omavahelise suhtluse kaudu. See näitab ilmselt ka harjumatust aktiivsel viisil õppimisega. Kui traditsiooniliste passiivsete meetodite korral jõuab õpetaja iga õpilast kuulata ja tema vigu parandada, siis aktiivsete tegevuste korral pole see võimalik. Samas pole see ka vajalik. Passiivsete tundidega võrreldes mitmekordne rääkimisaja kasv on suure kasuteguriga. Õpilastele tuleks ka rohkem teadvustada, et keeleoskus areneb vaid keelt kasutades ja keelelistesse kõrvalekalletesse ehk nn vigadesse tuleb suhtuda erinevalt ning kõiki neid pole vaja kogu aeg parandada.

Aktiivsete tegevustega kaasneb paratamatult ka kõrgem müratase ning samuti toob aktiivne suhtlemine esile rühmasisesed pinged ja õpilastevahelised vastuolud, mis traditsiooniliste passiivsemate tegevuste puhul jäävad varjatumaks. Eksperimendi käigus paranes hinnang tunni õhustikule neljal rühmal ja halvenes kahel. Seega on mängustatud tegevuste kasutamisel väga tähtis õpetaja kui rühmajuhhi roll. Õpetaja peab looma tunnis positiivse õhkkonna, kus õpilastel oleks hea olla, nad julgeksid tegutseda, oma arvamust avaldada ja ka vigu teha (Tomlinson ja Dat 2004; Dörnyei ja Murphey 2003; Kitsnik 2019a). Samas aitavad mängustatud meetodid hea õhustiku loomisele kindlasti kaasa, kui neid targalt kasutada (Kitsnik 2019a). Kui rühmas on õpilastel omavahel keerulised suhted, siis on ka õpetaja ülesanne mängustatud tundides natuke raskem ja võimalik, et ka aeganõudvam.

Eksperimendi käigus antud mängustatud tunde peeti keskmiselt huvitavaks ja mitmekülgeks, võrreldes tavatundidega keskmine hinnang veidi langes, kuid erinevused rühmiti olid seejuures suured. See näitab, et mängustamise sellekohast potentsiaali ei suudetud kõigis rühmades ära kasutada. Samas paaris rühmas kasutati huvitavuse ja mitmekülgsuse potentsiaal hästi ära. Huvitavaks ja mitmekülgeks muudab tegevused tähenduslikkus ja intrigeerivus õpilaste jaoks, aga ka

vaheldusrikkus ja uudsus. Siin oleneb palju õpetaja oskusest valida sihtgrupile sobivaid mängulisi tegevusi, aga ka rühma enda koostööst. Mängustatud tegevused sisaldavad palju improvisatsiooni ja vähe ettemääratust. Kui rühm teeb head koostööd, siis avavad õpilased ennast ja muudavad sageli ise tegevused endi jaoks tähenduslikeks ja seega ka huvitavaks. Vastasel juhul võivad tegevused aga tunduda igavad.

Oluline on ka tundide vaheldusrikkus. Ühekülgsed tegevused muutuvad õpilastele kergesti tüütuks ja demotiveerivaks (Sooalu 2016). Õpilased tundsidki, et nii tavatundide kui ka mängustatud kõnekeeletundide tegevused on kohati liiga ühekülgsed. Üks asi, mis muudab mängustatud tegevused kaasahaaravaks, on üllatuse ja uudsuse moment (Kitsnik 2019a). Kui aga korrata sageli ühte ja sama mängu eri keeleliste aspektide õppimiseks, ei ole see enam õpilaste jaoks põnev ega kaasahaarav.

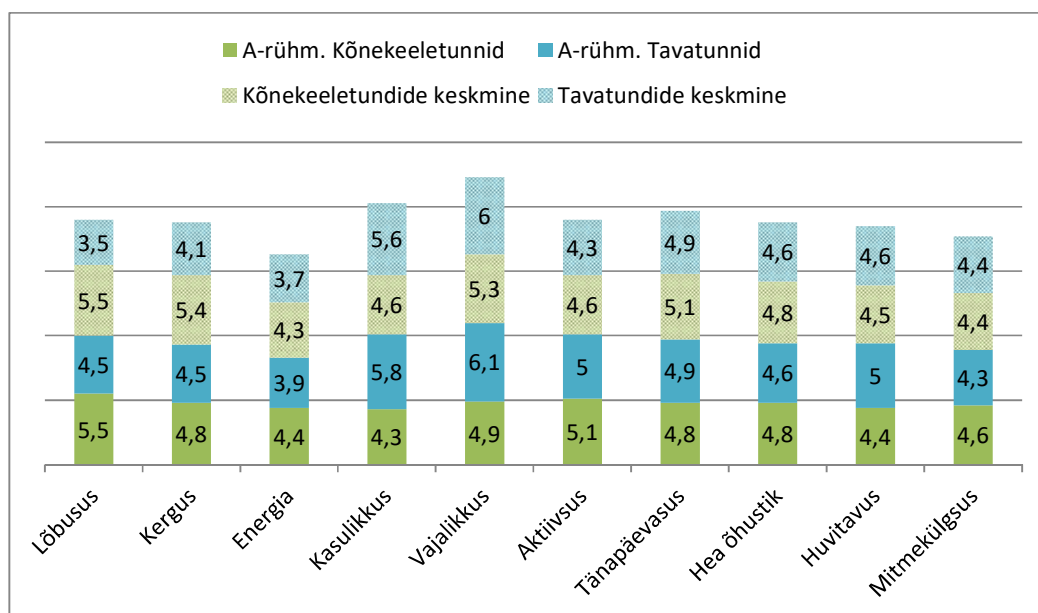
## 5.6. Õpilaste hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele rühmade kaupa

Selles osas on vaadeldud hinnanguid rühmade kaupa ja toodud välja kõigi õpperühmade keskmised eraldi.

### 5.6.1. Rühm A

Rühmas A täitis küsitlusankeedi tavatundide kohta 11 ja mängustatud kõnekeeletundide kohta 14 õpilast.

Joonisel 15 on esitatud rühma A hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega.



**Joonis 15.** A-rühma hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega

Rühma A hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele tõusid kuue teguri ehk sama paljude tegurite osas kui kõigi rühmade üldised keskmised. Sarnaselt üldiste keskmistega tõusid A-rühma hinnangud võrreldes tavatundidega nii kõnekeeletundide lõbususe, kerguse kui ka energia kohta. Samas on A-rühma lõbususe ja kerguse hinnangute tõus selgelt üldisest keskmisest väiksem. Kui keskmiselt tõusis hinnang kõnekeeletundide lõbususele kaks palli, siis rühmal A oli tõus vaid 0,9 palli. Eriti torkab silma erinevus kerguse hinnangus. Rühm A hindas tavatunde keskmisest 0,4

palli võrra kergemaks (üldine keskmine 4,1 ja A 4,5 palli) ning mängustatud kõnekeeletunde keskmisest 0,6 palli võrra raskemaks (üldine keskmine 5,4 ja A 4,8 palli). Seega olid A-rühma hinnangul mängustatud kõnekeeletunnid vaid 0,3 palli kergemad kui kaheksa aasta jooksul toimunud tavatunnid. Üldine keskmine oli 1,3 palli ehk terve palli võrra suurem.

Hinnangud kõnekeeletundide kasulikkusele ja vajalikkusele rühmal A langesid, nagu ka üldised keskmised. Samas oli A-rühma hinnangute langus keskmisest suurem. Kui kasulikkuse puhul on üldine keskmine langus üks pall (5,6-lt 4,6 pallile), siis rühmal A on langus 1,5 palli (5,8-lt 4,3 pallile). Veel suurem on erinevus vajalikkuse osas. Üldine keskmine langus on 0,7 palli (6-lt 5,3 pallile), rühmal A aga 1,2 palli (6,1-lt 4,9 pallile). Lisaks langes keskmisest rohkem rühma A hinnang kõnekeeletundide huvitavusele. Rühma A langus oli 0,6 palli, kõigi rühmade üldine keskmine langus aga vaid 0,1 palli.

Hinnangud kõnekeeletundide aktiivsusele ja heale õhkkonnale tõusid A-rühmal sarnaselt üldiste keskmistega veidi (A 0,1–0,2 palli ja üldised keskmised 0,2–0,3 palli). A-rühm peab erinevalt üldisest keskmisest aga kõnekeeletunde tavatundidest veidi mitmekülgsemaks. A-rühma hinnang tõusis 0,2 palli (4,4-lt 4,6 pallile), üldine keskmine jäi samaks (4,4 palli).

Pärast eksperimenti esitatud lisaküsimusele „Kas kõnekeeletunnid aitasid su rääkimisoskust arendada?“, vastati rühmas A võrdlemisi erinevalt. Pooled õpilased arvasid, et kõnekeeletunnid pigem aitasid nende rääkimisoskust arendada. Kolm õpilast arvasid, et võib-olla aitasid, kolm õpilast, et pigem ei aidanud ning üks õpilane arvas, et kindlasti ei aidanud. Rühma A keskmine hinnang sellele küsimusele oli viiepallisel skaalal 3,14 ehk *võib-olla*.

Rühma A vabasid vastuseid analüüsides tundub, et päris paljudele õpilastele see tund siiski meeldis.

*Mulle meeldivad kõik kõnekeeletunnid!*

*Ma ei tahaks midagi muuta.*

On aga õpilasi, kes peavad kõnekeeletundi liiga lihtsaks ja seetõttu ka mittehuvitavaks.



*Lihtsad ülesanded. Näiteks nimetada pildilt kõik igapäevased esemed. See on väga lihtne ja ei ole huvitav.*

*Väga vähe harjutusi sõnavara jaoks. Tahaks rohkem õppida uusi, raskeid sõnu.*

Tundub, et probleeme on ka rühmatunde ja distsipliiniga.

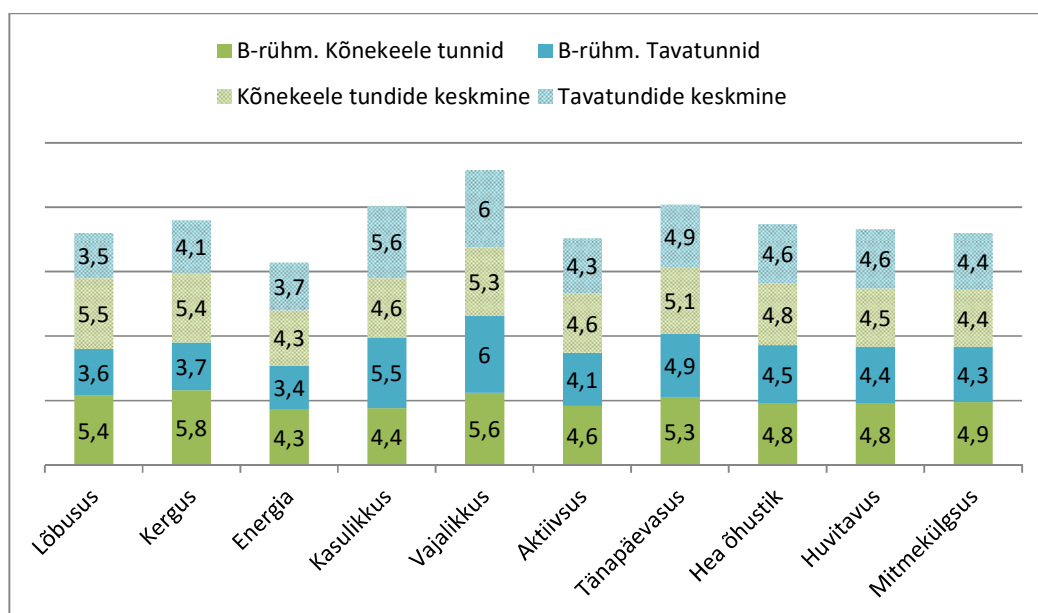
*Vähe reaalsel praktikat. Rühm ei leia omavahel kontakti.*

*Mitte midagi sellist ei olnud, mis mulle poleks meeldinud. Ainuke asi, lärm klassis ja distsipliini puudumine.*

*Parandada distsipliini*

## 5.6.2. Rühm B

Rühmas B täitis küsitlusankeedi tavatundide kohta 11 ja mängustatud kõnekeeletundide kohta 16 õpilast. Joonisel 16 on esitatud B-rühma antud hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele.



**Joonis 16.** B-rühma hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega

B-rühmal olid kõik mängustatud kõnekeeletundide kohta antud hinnangud peale vajalikkuse ja kasulikkuse kõrgemad kui tavatundidel, mis on kahe teguri võrra rohkem kui kõigi rühmade üldised keskmised (vt joonis). Kõige rohkem tõusis B-rühmal mängustatud tundide puhul võrreldes tavatundidega hinnang kergusele (2,1

palli, mis on 0,8 palli võrra kõrgem kui kõigi rühmade keskmine). B-rühm hindas tavatunde üldisest keskmisest 0,4 palli võrra raskemaks (üldine keskmine 4,1 ja B 3,7) ning mängustatud tunde 0,4 palli võrra kergemaks (üldine keskmine 5,4 ja B 5,8). Lõbususe tõus 1,8 palli (3,6-lt 5,4 pallile) oli sarnane kõigi rühmade üldise keskmisega (3,5 pallilt 5,5-le). Energia tõusis B-rühmal 0,9 palli, mis on veidi rohkem kui rühmade üldine keskmine (0,6 palli).

B-rühma hinnangud tundide kasulikkusele ja vajalikkusele ei erinenud palju üldisest keskmisest. Sarnaselt rühmade keskmisega hindas B-rühm tavatunde kasulikumaks (üldine keskmine 5,6 ja B 5,5) kui mängustatud tunde (üldine keskmine 4,6 ja B 4,4). Seega hindas B-rühm kõnekeeletunde tavatundidest 1,1 palli võrra madalamalt (üldine keskmine oli 1). Vajalikkus langes B-rühmal 0,4 palli (6 pallilt 5,6-le), mis oli 0,3 palli võrra üldisest keskmisest langusest (0,7 palli ehk 6-lt 5,3 pallile) vähem.

Ülejäänud teguritele antud hinnangud tõusid B-rühmal mängustatud tundide puhul mõnevõrra. Sealhulgas tõusis ka hinnang tundide huvitavusele (tõus võrreldes tavatundidega 0,4 palli), mis kõigi rühmade keskmisena veidi langes, ja mitmekülgsele (tõus 0,5 palli), mis rühmade keskmisena jäi samaks.

Pärast eksperimenti esitatud küsimusele selle kohta, kas kõnekeeletunnid aitasid rääkimisoskuse arengule kaasa, vastas üheksa õpilast ehk enamik *võib-olla*. Vaid kaks õpilast vastas *pigem aitasid*, samas kui neli õpilast arvas *pigem ei aidanud* ning üks õpilane *kindlasti ei aidanud*. B-rühma vastuste keskmine sellele küsimusele oli viiepallisel skaalal 2,75, mis on veidi vähem kui *võib-olla*.

Nagu vabadest vastustest näha, tundsid mõned õpilased, et tunnis ei arendata piisavalt rääkimisoskust ega valmistuta eksamiks.

*Mulle tundub, et tunnis peaksime rohkem rääkima vabal teemal, tavaliselt me lihtsalt loetleme sõnu, mis pähe tulevad.*

*Tahaks, et me teeksime rohkem dialooge eksami teemadel ja õpiks rääkima, mitte kartes vigu teha.*

Korduvalt mainiti assotsiatsioonidega seotud mängu. Peamiselt toodi välja nende liigset sagedust, kuid mõned korrad nimetati neid mängu ka lemmikute hulgas.

*Assotsiatsioonid – “mängime” iga tund, juba kuu aega järjest.*

*Mitte mängida assotsiatsioonide mängu: rohkem aega kulutada päris vestlusele.*

*Meeldib mängida assotsiatsioonide mängu.*

Ka mängustatud tegevuste kohta üldiselt olid õpilaste arvamused vastukäivad.

*Mitte pidevalt mängida mängu.*

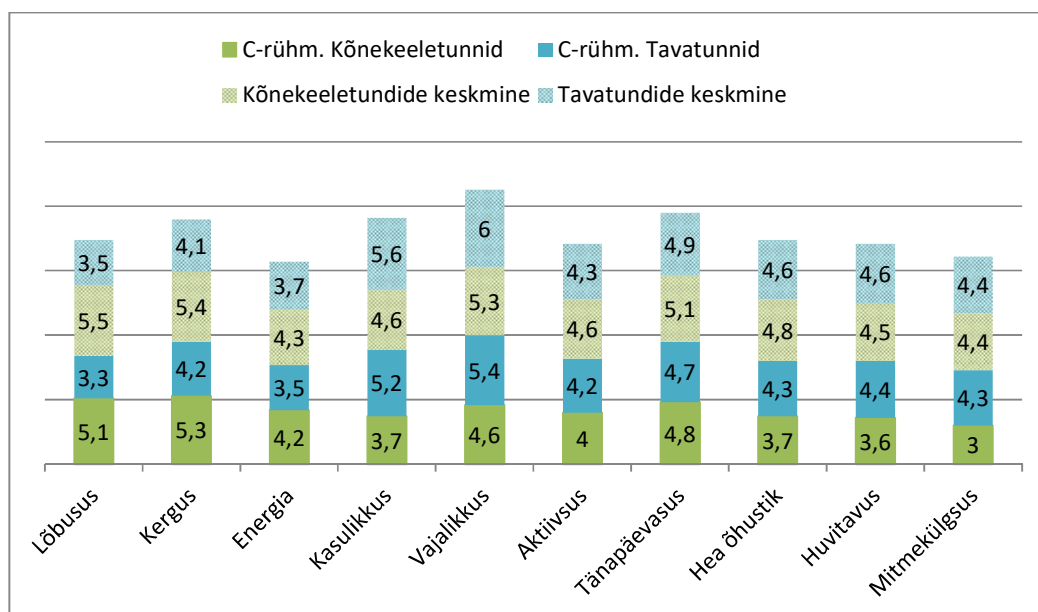
*Mõnikord on tund tüütu, kuna me mängime mingeid lapsikuid mängu, mis pole üldse meie vanusele.*

*Meeldivad mängud eesti keeles. Need on huvitavad ja aitavad kaasa keeleõppele.*

*Mulle meeldib kõik.*

### 5.6.3. Rühm C

Rühmas C täitis küsitlusankeedi tavatundide kohta 13 õpilast ja mängustatud tundide kohta 9 õpilast. Joonisel 17 on esitatud C-rühma antud hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele.



**Joonis 17.** C-rühma hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega

C-rühm hindas kõnekeeletundide puhul tavatundidest kõrgemalt ainult nelja tegurit ehk vähem kui pooli, mis on kahe teguri võrra vähem kui kõigi rühmade keskmised hinnangud (vt joonis), samuti on langused keskmisest suuremad.

Tavatundidega võrreldes hindas C-rühm positiivsemalt mängustatud kõnekeeletundide lõbusust, kergust ja energiat. Hinnangud neile teguritele olid väga

sarnased kõigi rühmade üldise keskmisega. Mängustatud tunnid olid C-rühma arvates tavatundidest 1,8 palli võrra lõbusamad (tõus 3,3-lt 5,1 pallile), üldine keskmine tõusis 2 palli (3,5-lt 5,5 pallile); 1,1 palli võrra kergemad (tõus 4,2-lt 5,3 pallile), üldine keskmine tõus oli 1,3 palli (4,1-lt 5,4 pallile) ja andsid 0,7 palli võrra rohkem energiat (tõus 3,5-lt 4,2 pallile), üldine keskmine tõusis 3,7-lt 4,3 pallile ehk 0,6 palli.

Hinnangud mängustatud kõnekeeletundide kasulikkusele, mitmekülgsele, heale õhkkonnale ning huvitavusele olid C-rühmal kõigist rühmadest kõige madalamad.

Kõige rohkem langes C-rühmal mängustatud tundide puhul hinnang kasulikkusele, mida hinnati vaid 3,7 palliga. Kasulikkuse hinnangu langus võrreldes tavatundidega oli 1,5 palli, mis on 0,5 palli võrra üldisest keskmisest langusest (1 pall ehk 5,6-lt 4,6 pallile) rohkem. Mõnevõrra keskmisest madalamalt hindas C-rühm ka tavatundide kasulikkust (üldine keskmine 5,6 palli, C 5,2 palli).

Samuti tegi väga suure languse (1,3 palli) hinnang mängustatud tundide mitmekülgsele, kukkudes 4,3 pallilt 3 pallile, mis erineb kõigi rühmade keskmisest hinnangust märgatavalt (nii tavatunnid kui ka kõnekeel 4,4 palli). Keskmisest selgelt madalamad hinnangud said veel huvitavus 3,6 palliga (langus 0,8 palli) ja hea õhustik 3,7 palliga (langus 0,6 palli). Kõigi rühmade keskmine hinnang mängustatud tundide huvitavusele langes seejuures vaid 0,1 palli (4,6 pallilt 4,5 pallile) ja hinnang heale õhustikule tõusis 0,2 palli (4,6-lt 4,8 pallile).

Mängustatud tundide vajalikkust hindas C-rühm 0,8 palli võrra madalamalt kui tavatundide vajalikkust, mis on sarnane üldise keskmisega (0,7 palli). Torkab aga silma, et C-rühma hinnangud nii tavatundide kui ka mängustatud kõnekeeletundide vajalikkusele olid üldisest keskmisest märksa madalamad (tavatundide üldine keskmine 6, C 5,4; mängustatud tundide üldine keskmine 5,4, C 4,6).

Aktiivsuse ja tänapäevasuse osas olid hinnangud kõnekeele- ja tavatundidele sarnased ega erinenud ka üldisest keskmisest.

Pärast eksperimenti esitatud küsimusele mängustatud tundide rollist kõnekeele arengul vastas viis õpilast ehk üle poole vastanutest, et kõnekeeletunnid kindlasti ei aidanud eesti keele rääkimisoskusele kaasa. Kolm õpilast arvas, et need tunnid võib-olla aitasid ning vaid üks õpilane leidis, et need tunnid pigem aitasid

kõnelemisoskusele kaasa. C-rühma keskmine hinnang viiepallisel skaalal oli 2 ehk pigem mitte.

Vabades vastustes tõid C-rühma õpilased korduvalt välja, et neile ei meeldinud mängustatud kõnekeeletunnis kasutatud tegevused.

*Mulle ei meeldi meie õpetaja õpetamise meetod, me ei teinud ühtegi teksti, dialoogi jne.*

*Ma arvan, et õpetaja tuleks välja vahetada või peaks ta hakkama õpetama kuidagi teisiti.*

*No lihtsalt mitte mängida pidevalt mingisuguseid mängu.*

Osa C-rühma õpilastest ei tahaks aga üldse eesti keelt õppida.

*See on igav, õpin ainult eksami pärast.*

*Ma põhimõtteliselt ei taha seda keelt õppida.*

Üks õpilane mainis, et tunnis on liiga vali lärm ja seetõttu pole tegevused mõistetavad.

*Tund on liiga lärmakas, mitte midagi ei saa aru. Progressi ei ole.*

Samas oli ka C-rühmas õpilasi, kellele mängustatud kõnekeeletund meeldis.

*Meeldivad erinevad mängud, eesti keeles ei olnud sellist tegevust, mis poleks meeldinud.*

Vastustest selgus ka, et rühmas on õpilastevahelisi probleeme.

*Õpetaja on väga hea, kui mulle miski ei meeldi, siis need on mõned õpilased.*

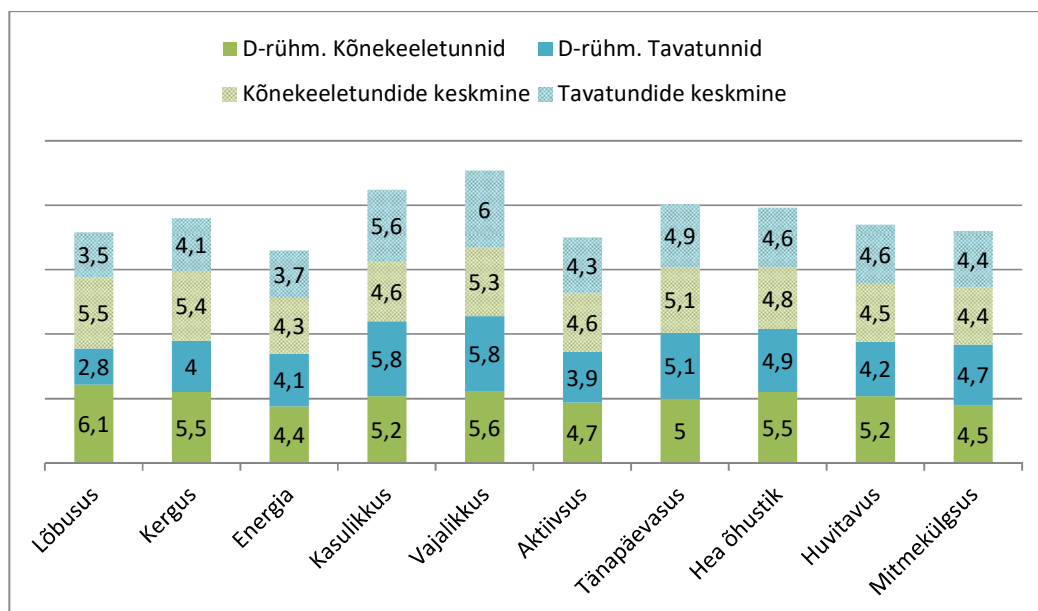
*Mulle meeldib iga tegevus, juhul kui ma olen koos sarnase keeletasemega inimestega, nagu mul endal on.*

Üks õpilane oli küll tunniga rahul, kuid ei tundnud väga suurt seost tunnis tehtavate ülesannete ja õppimise vahel.

*Ma olen kõigega rahul, aga võib-olla tasuks teha rohkem ülesandeid, mis on suunatud eesti keele õppimisele.*

#### 5.6.4. Rühm D

Rühmas D täitis küsitlusankeedi tavatundide kohta 9 õpilast ja mängustatud tundide kohta 13 õpilast. Joonisel 18 on esitatud D-rühma antud hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele.



**Joonis 18.** D-rühma hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega

D-rühm hindas mängustatud tundide puhul tavatundidest kõrgemalt kuut ehk üldiste keskmistega võrdset arvu tegureid. Samas on tavatundidele antud hinnangud D-rühmal valdavalt üldisest keskmisest kõrgemad (vt joonis). Märgatavalt tõusid rühma D hinnangud mängustatud tundide lõbususele, kergusele, huvitavusele, aktiivsusele ja heale õhustikule. Jooniselt on näha, et erakordselt suure tõusu tegi lõbusus. Kui D-rühm hindas tavatundide lõbusust vaid 2,8 palliga (üldine keskmine 3,5), siis mängustatud tundide lõbusust koguni 6,1 palliga (üldine keskmine 5,5). Seega tõusis D-rühma hinnang kõnekeeletundide lõbususele 3,3 palli, mis on üldisest keskmisest tõusust 1,3 palli võrra suurem. Suure tõusu tegi D-rühmal ka hinnang mängustatud tundide kergusele (1,5 palli ehk 4-lt 5,5 pallile), mis oli üldise keskmisega sarnane (1,3 palli ehk 4,1-lt 5,4 pallile). Erinevalt üldisest keskmisest hindas D-rühm mängustatud tunde ka selgelt huvitavamaks kui tavatunde. D-rühm hindas tavatundide huvitavust 4,2 palliga (üldine keskmine 4,6) ja mängustatud tundide

huvitavust 5,2 palliga (üldine keskmine 4,5). Seega tõusis hinnang huvitavusele D-rühmal ühe palli võrra, aga üldine keskmine hinnang langes 0,1 palli.

D-rühmale tundusid mängustatud tunnid ka aktiivsemad kui tavatunnid. Hinnang aktiivsusele tõusis 0,8 palli. Tavatundide aktiivsust hindas D-rühm keskmisest 0,4 palli võrra madalamalt (üldine keskmine 4,3 ja D 3,9), mängustatud tundide aktiivsust aga 0,1 palli võrra kõrgemalt (üldine keskmine 4,6 ja D 4,7).

Head õhustikku hindas D-rühm juba tavatundide puhul 0,3 palli võrra keskmisest paremaks (üldine keskmine 4,6 ja B 4,9) ning mängustatud tundide puhul tõusis hinnang veel 0,6 palli. Niisiis hindas D-rühm kõnekeeletundide õhustiku meeldivust 5,5 palliga, samal ajal tõusis üldine keskmine vaid 4,8 pallini (0,2 palli võrra).

Sarnaselt üldise keskmisega langes ka D-rühmal kõige rohkem hinnang kõnekeeletundide kasulikkusele, kuid keskmisest väiksemal määral. Kui üldine keskmine langus oli 1 pall (5,6-lt 4,6 pallile), siis D-rühmal oli see 0,6 palli (5,8-lt 5,2-le). Ka hinnang kõnekeeletundide vajalikkusele langes D-rühmal võrreldes tavatundidega vähem (0,2 palli) kui üldine keskmine (0,7 palli). Kõnekeeletundide energiat hindas D-rühm 0,3 palli võrra tavatundide energiast kõrgemalt, jäädes sellega siiski alla kõigi rühmade üldisele keskmisele tõusule (0,6 palli). Samas ületas D-rühma hinnang kõnekeeletunni energiale siiski napilt üldist keskmist (üldine keskmine 4,3 ja B 4,4). Hinnangud mitmekülgsele ja tänapäevasele eriti ei muutunud ja sarnanesid ka üldise keskmisega.

Pärast eksperimenti esitatud lisaküsimusele enda rääkimisoskuse arengu kohta vastas D-rühmast enamik ehk 8 õpilast, et kõnekeeletund aitas võib-olla nende kõnelemisoskusele kaasa. Kolm õpilast arvas, et pigem aitas ja kaks õpilast arvas, et pigem ei aidanud. Rühma D keskmine hinnang viiepallisel skaalal oli 3,07 ehk *võib-olla*.

Avatud vastuste põhjal tundub, et paljud D-rühma õpilased olid kõnekeeletunniga väga rahul.

*Me põhiliselt räägime mängulises vormis. Kõik ülesanded on head. Ma isegi ei tea, mis mulle kõige rohkem meeldis.*

*Mulle meeldib eesti kõnekeeles kõik.*

*Tahan teha kõike seda, mida me teeme praegu.*

Samas oli siiski ka neid, kes oleksid soovinud vähem tegeleda mänguliste tegevustega, ning paljudel õpilastel oli kindel arvamus selle kohta, mida nad tahaksid rohkem õppida.

*Vähem „mängulist“ vormi ja rohkem eriilmelisi ülesandeid.*

*Ma tahaksin vähem mängida ja rohkem keskenduda grammatikale.*

*Et puudutataks rohkem grammatikat või mõeldaks välja huvitavamaid rääkimisharjutusi, et oleks veel rohkem praktikat.*

*Ma tahaks, et õpetaja annaks iga kord 10–15 sõna õppida ja et me põhiliselt valmistuks eksamiks.*

Toodi ka välja, et tunnid olid kohati liiga ühekülgsed.

*Tunnid on üsnagi ühetaolised ja see on mõnikord väga tüütu.*

*Ei olnud midagi, mis poleks meeldinud. Ainult kui harjutused olid ühekülgsed.*

Üks õpilane mainis ka, et teda häirisid klassikaaslased, kes ei töötanud alati tunnis kaasa.

*Mõnikord meie grupp ei tahtnud töötada, vaid lollitas.*

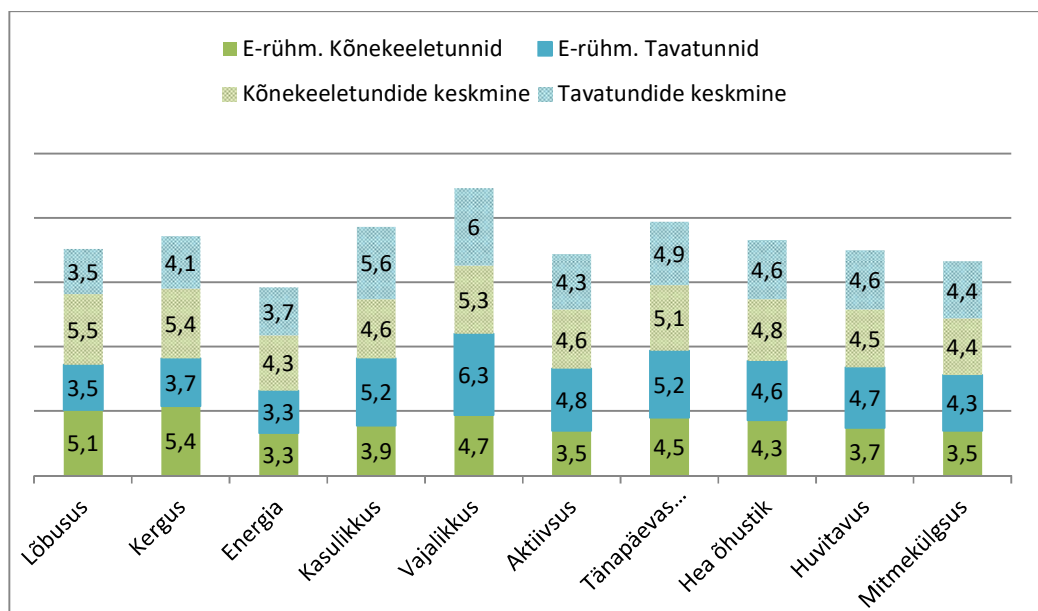
Üks õpilane tõi välja, et ta sooviks, et õpetaja pööraks õpilaste vastustele rohkem tähelepanu.

*Tahaks, et õpetaja pööraks rohkem tähelepanu õpilaste vastustele.*



### 5.6.5. Rühm E

Rühmas E täitis tavatundide kohta küsitluse 10 õpilast ja mängustatud tundide kohta 15 õpilast. Joonisel 19 on esitatud E-rühma antud hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele.



**Joonis 19.** E-rühma hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega

E-rühma hinnangud mängustatud tundide kohta tõusid vaid lõbususe ja kerguse osas, hinnang energiale jäi samaks ning kõik ülejäänud hinnangud langesid, mis erineb kõigi rühmade üldisest keskmisest (vt joonis). E-rühma hinnang kõnekeeletundide lõbususele võrreldes tavatundidega tõusis 1,6 palli (3,5 pallilt 5,1-le), mis on üldisest keskmisest 0,4 palli väiksem (üldine keskmine tõus 0,4 palli ehk 3,5 pallilt 5,5 pallile). Hinnang kergusele tõusis E-rühmal 1,7 palli, mis on üldisest keskmisest 0,4 palli võrra suurem. E-rühm hindas tavatunde 0,4 palli võrra raskemaks (üldine keskmine 4,1 ja E 3,7), kuid hinnang mängustatud tundidele oli sama, mis üldine keskmine (5,4 palli).

Nii tavatundide kui ka mängustatud kõnekeeletundide energiat hindas E-rühm võrdselt 3,3 palliga, mis on üldisest keskmisest madalamad. Tavatundide üldine keskmine oli 3,7 ja kõnekeeletunde puhul tervelt 1 palli võrra kõrgem, 4,3 palli.

Nagu eespool öeldud, kõik ülejäänud hinnangud E-rühmal langesid. Kõige rohkem langes hinnang kõnekeeletundide vajalikkusele, 1,6 palli (6,3 pallilt 4,7-le), mis oli üldisest keskmisest 0,6 palli (1 pall ehk 6-lt 5,3 pallile) madalam. Suur langus oli ka E-rühma hinnangutes kõnekeeletundide kasulikkusele ja aktiivsusele. E-rühm hindas ka tavatundide kasulikkust üldisest keskmisest mõnevõrra madalamalt (üldine keskmine 5,6, E 5,2), mängustatud tunde aga tervelt 1,3 palli võrra madalamalt (E 3,9 palli, üldine keskmine 4,6 palli). E-rühma hinnang kõnekeeletundide aktiivsusele võrreldes tavatundidega langes samuti 1,3 palli, samal ajal üldine keskmine tõusis 0,3 palli. E-rühm hindas tavatundide aktiivsust üldisest keskmisest kõrgemalt (E 4,8 ja üldine keskmine 4,3 palli) ja kõnekeeletundide aktiivsust madalamalt (E 3,5 ja üldine keskmine 4,6 palli).

Kõnekeeletundide hinnangud langesid E-rühmal selgelt ka huvitavuse (1 pall), mitmekülgse (0,8 palli) ja tänapäevasuse (0,7 palli) osas, mõnevõrra langes ka hinnang heale õhustikule (0,3 palli). Kõigi rühmade keskmistes ei esinenud nende tegurite puhul suuri erinevusi võrreldes tavatundidega.

Küsimusele selle kohta, kui palju aitasid kõnekeeletunnid õpilase endi meelest nende rääkimisoskusele kaasa, vastas E-rühmast kuus õpilast, et need tunnid pigem ei aidanud ning viis õpilast arvas, et võib-olla aitasid. Kaks õpilast arvas, et neist tundidest ei olnud kindlasti abi, kuid üks õpilane arvas ka, et kõnekeeletundidest pigem oli abi, ja üks õpilane, et kindlasti oli abi. Rühma E keskmine hinnang viiepallisel skaalal oli 2,5 ehk *kindlasti mitte* ja *võib-olla* vahepealne.

Avatud vastustest oli näha, et paljudele E-rühma õpilastele ei meeldinud mängustatud tegevused.

*Mulle ei meeldi, et me ei õpi midagi uut, vaid mängime tobedaid mängu.*

*Mulle ei meeldi, et me mõnikord mängime liiga palju mittekasulikke mängu.*

*Rohkem elulist vestlust, vähem mängu.*

Samas tuli ka selgelt välja, et õpilastel on õppetegevuste osas erinevad arvamused.

*Mulle ei meeldi mängida mängu, mulle meeldib ainult teha dialooge.*

*Mulle ei meeldi dialoogid, minu jaoks on see igav.*

Mitmed õpilased olid siiski ka kõnekeeletundidega rahul.

*Mulle meeldivad mängud, sest mängud aitavad paremini mõista eestlaste suhtlustavasid ja kultuuri.*

*Ma olen kõigega rahul. Programm meeldib.*

*Mängude mängimine aitab keelt praktiseerida, nii ei ole see raske ega väsitav.*

Selles rühmas töid õpilased korduvalt välja, et nad sooviksid tunnis suhelda õpetajaga, mitte kaasõpilastega.

*Tahaks dialoogi õpetajaga, mitte õpilastega.*

*Meile antakse tihti veidrat sorti ülesandeid, mida õpetaja ei paranda. Me ei tea niiviisi, kas me vastasime õigesti või mitte.*

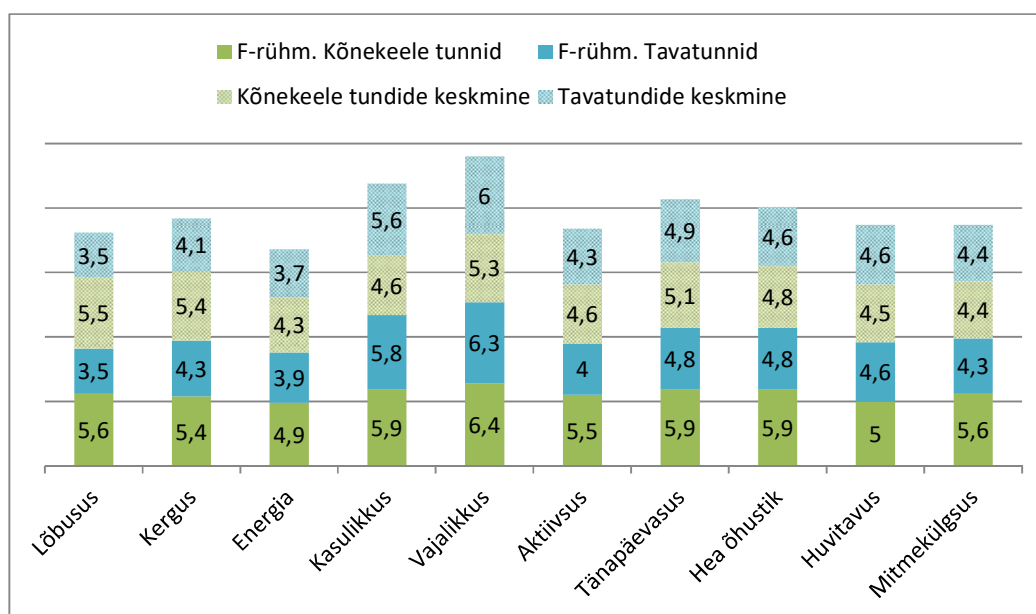
*Tahaksin rohkem suhelda õpetajaga.*

Üks õpilane nimetas ka, et teda häirib lärm tunnis.

*Ei meeldi see, et rühmas õpilased jutustavad ja seetõttu on klassis lärm ja pole õpetajat kuulda.*

### 5.6.6. Rühm F

Rühmas F täitis tavatundide kohta küsitluse 13 õpilast ja mängustatud tundide kohta 10 õpilast. Joonisel 20 on esitatud F-rühma antud hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele.



**Joonis 20.** F-rühma hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidele ja mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes üldiste keskmiste hinnangutega

F-rühm eristub selgelt kõigist teistest rühmadest, olles ainuke, kes hindas mängustatud kõnekeeletunde kõigi tegurite osas kõrgemalt kui kaheksa aasta jooksul toimunud tavatunde.

Sarnaselt üldise keskmisega tõusis F-rühmal kõige rohkem hinnang mängustatud tundide lõbususele võrreldes tavatundidega (üldine keskmine tõus 2 palli, 3,5-lt 5,5 pallile, ja F tõus 2,1 palli 3,5-lt 5,6 pallile). Väga suure tõusu tegi ka rühma F hinnang kõnekeeletundide aktiivsusele ja mitmekülsusele. F-rühm hindas tavatundide aktiivsust 4 palliga ning mängustatud tunde 1,5 palli võrra kõrgemalt 5,5 palliga. Üldine keskmine tõusis aktiivsuse osas vaid 0,3 palli ehk 4,3-lt 4,6-le. Kõnekeeletundide mitmekülsust hindas F-rühm 1,3 palli võrra kõrgemalt kui tavatunde (vastavalt 4,3 ja 5,6 palli). Kõigi rühmade keskmine hinnang oli kõnekeeletundidele ja tavatundidele võrdne 4,4 palli, ületades mõnevõrra keskmist.

F-rühm hindas väga kõrgelt, 5,9 palliga, mängustatud tundide tänapäevasust ja head õhustikku. Hinnang kummalegi tegurile oli tavatundide puhul 4,8 palli, seega oli tõus 1,1 palli. Üldised keskmised tõusid nende tegurite puhul samuti, kuid tunduvat väiksemal määral (tänapäevasuse hinnang tõusis 0,2 palli ehk 4,9-lt 5 pallile ja hea õhustikku hinnang samuti 0,2 palli ehk 4,6-lt 4,8 pallile). Hinnang kõnekeeletundide energiale suurenes F-rühmal 1 palli võrra (3,9-lt 4,9 pallile), selle teguri puhul oli ka üldine keskmine tõus märgatav (0,6 palli ehk 3,7-lt 4,3 pallile). Hinnang kõnekeeletundide huvitavusele tõusis rühmal F teiste teguritega võrreldes pigem vähe (4,6-lt 5 pallile). Ainsana tõusis F-rühmal keskmisest natuke vähem hinnang kergusele (üldine keskmine tõusis 1,3 palli ja F-rühmal 1,1 palli).

Hinnangud kõnekeeletundide kasulikkusele ja vajalikkusele, mis kõigil teistel rühmadel langesid, F-rühmal tõusid, kuigi ainult 0,1 palli võrra. Ent F-rühma hinnang mängustatud tundide kasulikkusele ja vajalikkusele oli üldisest keskmisest märgatavalt kõrgem. Kõnekeeletundide kasulikkuse üldine keskmine oli 4,6 palli, F-rühmal aga 5,9 palli ehk 1,3 palli võrra kõrgem. Vajalikkuse üldine keskmine oli 5,3 palli ja F-rühmal 6,4 palli, seega 1,1 palli võrra kõrgem.

Pärast eksperimenti esitatud lisaküsimusele, vastas F-rühmast valdav enamik ehk 8 õpilast, et kõnekeeletunnid arendasid nende rääkimisoskust. Üks õpilane arvas, et need kindlasti ei aidanud rääkimisoskusele kaasa ja üks õpilane arvas, et kindlasti aitasid. Rühma keskmine hinnang oli 3,9 ehk *pigem jah*.

Ka avatud vastustest võib järeldada, et enamikule F-rühma õpilastele kõnekeeletund meeldis.

*Mulle täielikult meeldib tund, kus me ainult räägime. Meil on väga hea õpetaja.*

*Mulle üleüldiselt meeldib tund, ilma mingisuguste eelistusteta.*

Samuti oli vastustest näha, et F-rühma õpilased tajusid, et kõnekeeletund arendab nende suhtlemisoskust eesti keeles.

*Kõnekeeletund võimaldab praktiseerida oma teadmisi suhtluse kaudu.*

*Kõnekeeletund on suunatud sõnavara suurendamisele ja suhtlemisjulgusele, tavatund on rohkem grammatikast.*

*Kõnekeeletunnis me keskendume rohkem keelekasutuse sujuvusele ja õpime keelt terviklikult.*

*Tavatunnis me õpime grammatikat ja õigekirja, aga kõnekeeletunnis me õpime õigesti rääkima ja oma mõtteid väljendama.*

Siiski mainisid mõned õpilased, et tahaksid lisaks rohkem rääkida eri teemadel.

*Vähem mängida mängu, rohkem suhelda kindlaks määratud teemadel.*

*Tahaks suhelda mingitel huvitavatel teemadel eesti keeles.*

*Mulle meeldis rääkida oma päevast või üleüldiselt rääkida, aga me teeme seda harva.*

Üks õpilane kirjutas ka, et tahaks rohkem harjutada eksamiks.

*Vähesed harjutused sarnanevad eksamiülesannetega.*

### **5.6.7 Rühmade hinnangute kokkuvõte ja arutelu**

#### **Kokkuvõte**

Kokkuvõttes võib näha, et rühmade hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele olid erinevad. Üldjoontes võib öelda, et kaks rühma (F ja D) hindasid mängustatud kõnekeeletunde kõigi rühmade üldisest keskmisest kõrgemalt, kaks üldise keskmisega enam-vähem võrdselt (B ja A) ja kaks rühma (C ja E) üldisest keskmisest madalamalt.

**F-rühmal** tõusid hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele kõige rohkem, õpilased hindasid ainsa rühmana kõiki tegureid tavatundidest kõrgemalt. Tavatundidest märgatavalt kõrgemalt hindas F-rühm mängustatud tundide puhul seitset tegurit: lõbusust, kergust, energiat, tänapäevasust, mitmekülsust, aktiivsust ja head

õhkkonda. F-rühm hindas ka ainsana kõigist rühmadest mängustatud kõnekeeletunde kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidest kasulikumaks ja vajalikumaks. Samuti hindasid selle rühma õpilased kõigi rühmade üldisest keskmisest kõrgemalt mängustatud tundide tänapäevasust, mitmekülsust, aktiivsust, huvitavust ja head õhustikku. Õpilased arvasid ka, et mängustatud tunnid aitasid nende kõnekeelega arengule kaasa.

F-rühma õpilased mainisid korduvalt, et kõnekeeletunnis meeldis neile kõik, nad said seal eesti keeles suhelda ja oma keeleoskust terviklikult arendada. Mõni õpilane tõi välja, et oleks tahtnud rohkem rääkida eri teemadel või valmistuda eksamiks. Erinevalt mitmest teisest rühmast ei mainitud F-rühmas distsipliiniprobleeme ega häirivaid rühmakaaslasi.

**D-rühm** hindas mängustatud kõnekeeletunde võrreldes eesti keele tavatundidega samuti üldisest keskmisest kõrgemalt. Eriti kõrgelt hindas rühm D kõnekeeletundide lõbusust, aga ka kergust, huvitavust, aktiivsust ja head õhustikku. D-rühma õpilased pidasid kõnekeeletunde ka kasulikumaks ja vajalikumaks kui kõigi rühmade üldine keskmine. Võrreldes tavatundidega nende hinnang kasulikkusele ja vajalikkusele siiski langes. Õpilased arvasid, et mängustatud tunnid aitasid nende kõnelemisoskuse arengule võib-olla kaasa.

Paljudele D-rühma õpilastele meeldisid kõnekeeletunnid tervikuna, need olid väga lõbusad ja õpilased tundsid end seal üldiselt hästi. Samas oli õpilastel ka üsna kindel nägemus sellest, mida ja kuidas võiks kõnekeeletunnis muuta. Näiteks soovisid nad teha mitmekülgsemaid ülesandeid ja keskenduda konkreetsemalt arendamist vajavatele aspektidele.

**B-rühma** hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele olid üsna sarnased kõigi rühmade üldiste keskmistega. Seega olid kõnekeeletunnid B-rühma jaoks tavatundidest märgatavalt lõbusamad ja andsid rohkem energiat, kuid olid samas selgelt vähem kasulikud. Keskmisest veidi erinevalt hindas rühm B aga kõnekeeletunde palju kergemaks ning veidi huvitavamaks ja mitmekülgsemaks kui tavatunde. Õpilased arvasid, et mängustatud tunnid aitasid nende kõnelemisoskuse arengule võib-olla kaasa.

B-rühma puhul torkasid silma õpilaste vastukäivad arvamused. Osa õpilasi leidis, et mängimine on keeleõppimiseks väga hea viis ja neile meeldis mängimise juures kõik. Teisele osale õpilastest aga mängimine ei meeldinud. Mitu korda toodi välja tundide ühekülsust ja korduvaid mängu (nt assotsiatsioonid). Sooviti ka vähendada sõnavara tegelemist ja suurendada rääkimise osakaalu.

**A-rühma** hinnangud kõnekeeletundidele võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundidega on üldisest keskmisest madalamad kerguse, kasulikkuse, vajalikkuse ja tänapäevasuse osas ning kõrgemad aktiivsuse osas. Seega on ka A-rühma arvates kõnekeeletunnid üsna lõbusad, aga mitte eriti kerged ega kasulikud. Arvamused selle kohta, kas mängustatud tunnid aitasid nende kõnelemisoskuse arengule kaasa, olid õpilastel erinevad. Oli arvamusi, et nii pigem aitasid, võib-olla aitasid kui ka pigem ei aidanud.

Mitmele õpilasele meeldis kõnekeeletundides siiski kõik ja nad ei oleks tahtnud midagi muuta. Teised tõid aga välja, et tund ei ole huvitav ja seal õpitakse vähe uut. Mitu õpilast nimetas kõnekeeletundide puhul ka asjaolu, et neid häirib lärm ja halb distsipliin tunnis.

**C-rühma** hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele võrreldes varasemate eesti keele tavatundidega on kõigi tegurite osas üldisest keskmisest madalamad. C-rühma õpilased peavad mängustatud tunde teiste rühmadega võrdselt kergeks, kuid tunduvalt vähem kasulikuks, vajalikuks, aktiivseks, huvitavaks ja mitmekülgeks. Ka hinnang rühma õhustikule on üldisest keskmisest selgelt madalam. Üle poole C-rühma õpilastest arvas, et mängustatud kõnekeeletunnid ei aidanud nende kõnelemisoskusele kaasa.

Paljudele C-rühma õpilastele ei meeldinud mängustatud kõnekeeletunnis kasutatud tegevused ega meetodika. Osa C-rühma õpilastest ei tahaks üldse eesti keelt õppida. C-rühmas tunduvad olevat ka probleemid õpilastevaheliste suhetega. Mõnele õpilasele meeldisid kõnekeeletunnid siiski ka selles rühmas, kuigi nad ei saanud alati aru mängustatud tegevuste kasust õppimisele.

**E-rühma õpilased** hindasid mängustatud kõnekeeletunde võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidega võrdselt lõbusaks ja kergeks. Samas pidasid nad mängustatud tunde üldisest keskmisest selgelt vähem energiat andvaks, kasulikuks,

vajalikuks, aktiivseks, tänapäevaseks, huvitavaks ja mitmekülgsus. Samuti oli E-rühma mängustatud tundide õhustikule antud hinnang rühmade üldisest keskmisest madalam. Pooled õppijad sellest rühmast arvasid, et mängustatud kõnekeeltundidest ei olnud nende rääkimisoskuse arendamiseks kasu. Ülejäänud arvasid, et võib-olla oli kasu, ja üksikud õpilased nägid neis tundides oma rääkimisoskuse arenemisele ka kasu.

Paljudele E-rühma õpilastele ei meeldinud mängustatud tegevused üldse, neid peeti imelikuks ega saadud aru nende eesmärgist. Õpilastele ei meeldinud ka pidev omavaheline suhtlemine, nad soovisid rohkem suhelda õpetajaga. Samas esines siiski ka mõningaid arvamusi, milles suhtuti mängustatud tegevustesse positiivselt.

### **Arutelu**

Kokkuvõttest on näha, kui erinevad võivad olla tulemused samade õppetegevuste tegemisel. See näitab, kui keeruline on heade õppetundide korraldamine ja kui paljudest aspektidest see sõltub. Veel keerulisemaks muudab tundide korraldamise uudse metoodika kasutamine, mis on harjumatu ja erineb seni tunnis kasutatud metoodikatest.

Õnnestunud õppetegevuse korral on rühmas ja aktiivõppe meetodeid kasutades õppimine tunduvalt kasulikum ja tõhusam kui individuaalne õpe. Aktiivõppe puhul on aga rühmatunnel ja rühmaliikmete omavahelistel suhetel õppeprotsessile ja õpitulemustele palju suurem mõju kui traditsioonilise individuaalse õppe puhul.

Tundub, et rühmades F ja D olid suhted juba enne mängustatud tunde üsna head. Nendes tundides ei häirinud õpilasi teised rühmakaaslased ega distsipliiniprobleemid ning mängud õnnestusid paremini. Nii B- kui ka A-rühmas tunduvad olema üsna erisugused õpilased, kes võib-olla seetõttu omavahel nii hästi kokku ei sobi. A-rühmas esines ka õppijaid häirivaid olukordi. Mängud õnnestusid neis rühmades keskmiselt. Rühmades C ja E ei tundu olevat head rühmatunnet. Rühmas C on selged õpilastevahelised probleemid, mis takistasid ka head rühmatööd ja mängustatud meetodite kasutamist. Rühma E õpilased ei soovinud samuti omavahel suhelda, vaid oleksid eelistanud suhtlemist õpetajaga, mis näitab samuti probleeme rühmatunde ja suhetega.



Mängustatud tegevused sisaldavad palju improvisatsiooni ja loovust. Et mängustamine saaks avaldada oma täit potentsiaali, on vaja, et õpilased usaldaksid õpetajat ja üksteist, ei oleks liiga pinges ja julgeksid end avada. Seega on oluline, et õpetajal oleksid teadmised rühmajuhtimisest, rühma arenguprotsessidest jms ja ka kogemused ning praktilised oskused rühmi juhtida, mille osas eksperimendis osalenud õpetajal on ilmselt kohati veel arenguruumi. Mängustatud meetoditel on suur potentsiaal heade suhete ja rühmatunde loomisele kaasa aidata (vt nt Kitsnik 2019a), kuid see protsess nõuab teadlikku juhtimist ja võtab olenevalt rühmast ka eri määral aega.

Lisaks rühmatundele on heade õppetundide jaoks oluline, et õppe sisu ja õppetegevused vastaksid õppijate vajadustele. Õpilaste vajadused sõltuvad nende east, keeleoskustasemest, üldisest vaimsest võimekusest ja loovusest ning üldisest kooliskäimise ja kitsamalt eesti keele õppimise eesmärgist. Kui tunnid vastavad õpilaste eesmärkidele ja kui õpilased sellest ka aru saavad, siis on nad tundidega rahul. Tundub, et mängustatud tegevuste eesmärgist ja kasust said paremini aru rühma F õpilased ja ka rühma D õpilased. Teistes rühmades esines rohkemal või vähemal määral tegevuste eesmärgi mittemõistmist. Osalt võib selle põhjuseks olla mängustatud tundide õpetaja vähene kogemus eesti keele kui teise keele õpetamisel. Seega ei osanud ta alati valida eri taseme ja vajadustega rühmadele eri mänge, neid vastavalt õpilaste vajadustele kohandada ja varieerida, et vältida tüdimust ja õpitava kasutuse tunnet. Samuti oleks vaja õpilastele paremini seletada mängustatud tegevuste eesmäärke, jälgida ja toetada õpilasi rohkem ning teha neile nende keeleline areng paremini nähtavaks.

Kokkuvõttes võib rühmas F pidada mängustatud õppetegevuse kasutamise eksperimenti õnnestunuks ja rühmas D üsna õnnestunuks. Õpilaste suhtumine eesti keele tundidesse muutus üldiselt positiivsemaks, õpilastel oli tunnis lõbus ja õhkkond oli meeldiv, ühtlasi tundsid õpilased, et nad ka õpivad ja arenevad. Rühmades A ja B õnnestus eksperiment osaliselt: õpilaste suhtumine eesti keele tundidesse muutus mängustamise mõjul osalt positiivsemaks, osalt aga mitte. Seejuures olid samas rühmas eri õpilastel omavahel üsna vastukäivad arvamused. Rühmades C ja E eksperiment üldiselt ei õnnestunud. Suhtumine eesti keele tundidesse muutus mitmes aspektis hoopis negatiivsemaks. Siiski oli ka neis rühmades üksikuid õpilasi, kes suhtusid mängustatud õppetegevustesse positiivselt.

## KOKKUVÕTE

### Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse

Paljud eesti keelest erineva kodukeelega õpilased ei saavuta praegu põhikooli lõpuks sellist eesti keele taset, mis võimaldaks neil õppida eestikeelses gümnaasiumis ilma probleemideta. Uurimused on näidanud, et eesti keele õpetajad peavad õpilaste ebapiisava keeleoskuse peapõhjuseks vähest õpimotivatsiooni. Samas alahindavad eesti keele õpetajad sageli õppetegevuste, õppemetoodika ja õppematerjalide osa õpilaste motivatsiooni ja hoiakute kujundamisel (Metslang jt 2013). Magistritöös on uuritud võimalusi mõjutada õpilaste suhtumist eesti keele tundidesse kui üht teise keele õpimotivatsiooni olulist komponenti (Gardner 2007; Dörnyei 1994) õppetegevuste muutmise abil. Selleks kasutati innovatiivset meetodit – mängustamist (ingl *gamification*).

**Mängustamine** tähendab mänguliste elementide kasutamist tavapäraselt mittemänguliste tegevuste juures (Deterding jt 2011). Mängustamist kasutatakse palju ärimaailmas, eriti turunduses, kõige tüüpilisem viis on teenust tarbides punktide kogumine, eri tasemeteni jõudmine ja auhindade saamine. (Kim 2015) Viimasel ajal on mängustamine üha enam levimas nii täiskasvanute koolitusse kui ka eri vanuses õpilaste õpetamisse (Kim 2015; Kitsnik 2019a: 46; Sillaots 2016). Luuakse spetsiaalseid hariduslikke mängu (nii digimängu kui ka vahetut suhtlust nõudvaid mängu) ja kasutatakse õppeprotsessis erinevaid mänguelemente, mille eesmärk on õppijaid arendada ja kasvatada (Sillaots 2016: 13–14). On näidatud, et mängustatud õppetegevused võimaldavad luua tunnis positiivse, pingevaba ja kaasahaarava õhkkonna, mis tekitab palju energiat ja hasarti keelt kasutada ja õppida ehk tõstab sisemist motivatsiooni (Gaudart 2009; Deterding 2011; Kim 2015; Kitsnik 2019a; Sillaots 2016). Mängustatud õppetegevused annavad hea võimaluse ka tähenduslikeks keeleõppetegevusteks ja päriselus ettetulevate suhtlussituatsioonide harjutamiseks (Gaudart 2009; Kitsnik 2019a).

Magistritöö jaoks korraldati ühe vene õppekeelega Tallinna kooli üheksanda klassi õpilastega **eksperiment**. Selle käigus toimus kuuel õpperühmal kolme kuu jooksul üks kord nädalas kõnekeeletund, kus eesti keelt õpiti vaid mängustatud õppetegevuste abil. Neid tunde valmistas eri materjale kasutades ette ja viis läbi samal aastal kooli

tööle tulnud uus õpetaja. Teised eesti keele tunnid toimusid samal ajal teiste õpetajatega ja traditsioonilisel viisil.

Õpilased vastasid nii eksperimendi alguses kui ka lõpus ankeetküsitlusele. Enne eksperimenti hindas ja kommenteeris 67 õpilast oma kogemust kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundide kohta. Pärast eksperimenti hindas ja kommenteeris 77 õpilast oma kogemust mängustatud tundide kohta. Õpilased hindasid Likerti tüüpi skaalal (1–7, keskmine 4) tunde kümne teguri (**kasulikkus, vajalikkus, kergus, huvitavus, aktiivsus, mitmekülgsus, tänapäevasus, lõbusus, energia ja hea õhkkond**) osas, tegurite valimisel lähtuti varasematest teoreetilistest uuringutest. Lisaks vastasid õpilased eesti keele õpet puudutavatele avatud küsimustele. Skaalad olid mõlemal ankeedil ühesugused, kuid avatud küsimused olid mõnevõrra erinevad. Mõlemad ankeedid puudutasid tunnis kasutatud õppetegevusi, kuid esimeses ankeedis paluti õpilastel lisaks tuua välja põhjused, miks nad eesti keelt õpivad. Andmete analüüsimiseks on kasutatud kvantitatiivset analüüsi ning kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi.

Õpilased hindasid kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele kui teise keele tavatunde üsna kõrgelt või keskmiselt ning eri rühmade hinnangud eri teguritele olid väga sarnased. Kõige kõrgemalt hinnati tundide kasulikkust (hinnangute keskmine 6 palli) ja vajalikkust (5,6 palli). Üle keskmise hindasid õpilased ka tundide tänapäevasust (4,9 palli), huvitavust (4,6 palli), head õhustikku (4,6 palli), mitmekülgsust (4,4 palli) ja aktiivsust (4,3 palli). Ligikaudu keskmiseks hinnati eesti keele tundide kergust (4,1 palli). Kahe teguri osas said tunnid hinnangu alla keskmise: tundide energiat hinnati keskmiselt 3,7 palliga ja tundide lõbusust 3,5 palliga. Õpilased väitsid, et kõige rohkem tehakse eesti keele tavatundides kirjutamisega seotud õppetegevusi. Samas meeldivad need õpilastele kõige vähem. Õpilaste lemmiktegevusteks on rääkimisega seotud tegevused, mida on tundides õpilaste hinnangul aga kirjutamisest poole vähem.

Mängustatud tundide puhul tõusis võrreldes kaheksa aasta jooksul toimunud tavatundidega kõige rohkem hinnang lõbususele (tavatundide 3,5 pallilt mängustatud tundide 5,5 pallile ehk tõus 2 palli). Tõusid ka hinnangud tundide energiale (tõus 0,6 palli) ja kergussele (tõus 1,3 palli). Õpilaste hinnangud mängustatud tundide kasulikkusele ja vajalikkusele aga langesid võrreldes tavatundidega. Keskmine

hinnang kasulikkusele langes 1 pall (tavatundide 5,6 pallilt mängustatud tundide 4,6 pallile) ja hinnang vajalikkusele 0,7 palli (tavatundide 6 pallilt mängustatud tundide 5,3 pallile). Ülejäänud keskmised hinnangud jäid mängustatud tundide puhul tavatundidega enam-vähem sarnaseks, kuid varieerusid nii õpperühmiti kui ka individuaalselt.

Kui magistritöö sai alguse probleemist, et osa õpilasi ei olnud eesti keele tunni õppetegevustest huvitatud, siis töö käigus selgus, et eksperimendis osalenud õpilased suhtusid eesti keele tundidesse juba enne eksperimenti üsna hästi või keskmiselt. Seejuures olid eri rühmade hinnangud kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tavatundidele väga sarnased. Seega leidis töö esimene hüpotees (õpilased ei suhtu kaheksa aasta jooksul toimunud eesti keele tundidesse väga positiivselt) osaliselt kinnitust. Õpilased suhtusid tundidesse hästi või keskmiselt, kuid mitte väga hästi. Töö teine hüpotees (õpilaste suhtumine eesti keele mängustatud kõnekeeletundidesse on parem kui tavatundidesse) leidis samuti osaliselt kinnitust. Erinevalt tavatundidest olid hinnangud mängustatud kõnekeeletundidele erinevad. Hinnangud varieerusid nii õpperühmiti kui ka individuaalselt.

Kuuest rühmast kahes õnnestusid mängustatud tunnid hästi, kahes keskmiselt ja kahes vähem. Ühes rühmas kujunesid kõik mängustatud tundidele antud hinnangud kõrgemaks kui tavatundide puhul. Võib öelda, et selles rühmas avanes mängustamise potentsiaal üsna täielikult. Õpilastele meeldisid mängustatud tunnid ning nad tunnetasid enda keelelise sujuvuse ja terviklikkuse arengut. Rühmad, kellele mängustatud ülesanded vähem meeldisid, arvasid, et nad õppisid neis tundides liiga vähe, ja neid häiris distsipliini puudumine klassis. Kõikides rühmades toodi nii tavatundide kui kõnekeeletundide puhul probleemina sageli esile tegevuste ühekülsust ja kohatist liigset kergust.

Kokkuvõttes võib öelda, et mängustamise potentsiaalset õnnestus eksperimendi käigus kasutada osa. Õnnestus muuta tunnid tunduvalt lõbusamaks ja veidi energilisemaks. See on tähtis, sest positiivsetel emotsioonidel ja energial on suur mõju õpimotivatsioonile ja õppimise tõhususele. Mängustamine muutis tunnid ka kergemaks, kuid kohati tundusid ülesanded õpilastele liiga lihtsad. Põhjuseks võib pidada õpetaja vähest kogemust eesti keele kui teise keele õpetamisel.

Mängustamisel on eesti keele kui teise keele õppemetoodika arendamisel potentsiaali, kuid seejuures tuleb arvestada mitut aspekti. Mängustatud ülesanded peavad olema hästi valitud ning nende kasutamine peab olema hästi läbi mõeldud ja ette valmistatud. Ülesanded peavad olema õppijate eale ja keeletasemele vastavalt arendavad ja vaheldusrikkad. Õpilasi tuleb suunata teadvustama nende keeleoskuse arengu eri aspekte ja selgitada neile mängustatud õppetegevuste eesmärgid. Mängustatud ja üldse rohkem suhtlemist nõudvate tegevustega võivad esile kerkida ka õpilaste vahel esinevad probleemid, mis traditsiooniliste tegevuste puhul nii välja ei paista. Seega on mängustatud tegevusi kasutades õpetajal väga oluline roll rühmajuhi ja -ühendajana. Tõenäoliselt läheb mõne rühmaga vaja ka rohkem aega, et nad sedalaadi tegevustega harjuksid. Mängustamine ei pea olema tundides läbiv tegevus, vaid seda sobib kasutada ka teiste meetoditega kombineeritult.

## KIRJANDUS

**39 Communication Games... = 39 Communication Games and Activities for Kids, Teens, and Students.** Koduleht;

<https://positivepsychology.com/communication-activities-adults-students/>. Vaadatud 21.08.2019

**Allkivi-Metsoja, Kais 2016.** C1-tasemega eesti keele õppijate ja emakeelekõnelejate kirjaliku keelekasutuse võrdlus verbialguliste tetragrammide näitel. Lähivõrdlusi.

Lähivertailuja, 26, 54–83;

<http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV26.02>. Vaadatud 21.08.2019.

**Alsawaier, Raed 2017.** The Effect of Gamification on Motivation and Engagement International Journal of Information and Learning Technology;

[https://www.researchgate.net/publication/321063416\\_The\\_Effect\\_of\\_Gamification\\_on\\_Motivation\\_and\\_Engagement](https://www.researchgate.net/publication/321063416_The_Effect_of_Gamification_on_Motivation_and_Engagement). Vaadatud 21.08.2019.

**Arnold, Jane 1999.** Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

**Bada, Erdogan, Zuhan Okan 2000.** Students' language learning preferences. TESL-EJ, 4(3), 1–15; <http://tesl-ej.org/ej15/a1.html>. Vaadatud 21.08.2019.

**Baum-Valgma, Tatjana, Anastassia Šmõreitšik 2010.** Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes. Käsiraamat. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

**Brophy, Jere 2016.** Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele. Archimedes.

**Clément, Richard, Bastian G. Kruidenier 1985.** Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test Of Clement's Model March 1985 Journal of Language and Social Psychology 4 (1): 21 - v 37;

[https://www.researchgate.net/publication/216308648\\_Aptitude\\_Attitude\\_and\\_Motivation\\_in\\_Second\\_Language\\_Proficiency\\_A\\_Test\\_Of\\_Clement's\\_Model](https://www.researchgate.net/publication/216308648_Aptitude_Attitude_and_Motivation_in_Second_Language_Proficiency_A_Test_Of_Clement's_Model)

**Csizér, Kata, Zoltán Dörnyei 1998.** Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. – Language Teaching Research. 2 (3), 203–229;

[https://www.researchgate.net/publication/249870250\\_Ten\\_commandments\\_for\\_motivating\\_language\\_learners\\_Results\\_of\\_an\\_empirical\\_study](https://www.researchgate.net/publication/249870250_Ten_commandments_for_motivating_language_learners_Results_of_an_empirical_study). Vaadatud 21.08.2019.

**Cziksentmihalyi, Mihaly 1990.** Flow – The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row;

[https://www.researchgate.net/publication/224927532\\_Flow\\_The\\_Psychology\\_of\\_Optimal\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience). Vaadatud 21.08.2019.

**Derakhshan, Ali, Elham Davoodi Khatir 2015.** The Effects of Using Games on English Vocabulary Learning. Journal of Applied Linguistics and Language Research. Volume 2, Issue 3, 39–47; <http://jallr.com/index.php/JALLR/article/view/40>. Vaadatud 21.08.2019.

**Deterting jt 2011 = Deterding, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled, Lennart Nacke 2011.** From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification.” – In Proceedings of the 15th International AcademicMindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments. MindTrek’ 11. 28–30. sept, Tampere, Finland; [https://www.uwaterloo.ca/scholar/sites/ca.scholar/files/lnacke/files/From\\_game\\_design\\_elements\\_to\\_gamefulness-defining\\_gamification.pdf](https://www.uwaterloo.ca/scholar/sites/ca.scholar/files/lnacke/files/From_game_design_elements_to_gamefulness-defining_gamification.pdf). Vaadatud 21.08.2019.

**Dewaele, Jean-Marc (2005).** Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. The Modern Language Journal, 89 (3), 367–380.

**Dewaele, Jean-Marc (2015).** On Emotions in Foreign Language Learning and Use. JALT2015 Conference Article; [https://www.researchgate.net/publication/281716361\\_On\\_Emotions\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_and\\_Use](https://www.researchgate.net/publication/281716361_On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use). Vaadatud 21.08.2019.

**Dörnyei, Zoltán 1994.** Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.–The Modern Language Journal, Vol 78, No 3, 273–284; [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf). Vaadatud 21.08.2019.

**Dörnyei, Zoltán 2001.** The Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press; <https://erwinwidiyatmoko.files.wordpress.com/2012/01/motivational-strategies-in-the-language-classroom-by-zoltan-dornyei.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.

**Dörnyei, Zoltán, Tim Murphey 2003.** Group Dynamics in the Language Classroom. Cambridge Language Teaching Library.

**Dörnyei, Zoltán, Ema Ushioda 2011.** Teaching and Researching Motivation. Applied Linguistics in Action Series. Pearson; [https://archive.org/details/ilhem\\_20151031\\_1015](https://archive.org/details/ilhem_20151031_1015). Vaadatud 21.08.2019.

**Eesti keelevaldkonna... = Eesti keelevaldkonna arengukava 2018–2027.** Keel loob väärtust (eelnõu). Haridus- ja teadusministeerium; [https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti\\_keelevaalkonna\\_arengukava\\_eelnou\\_8.03.2018.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_keelevaalkonna_arengukava_eelnou_8.03.2018.pdf). Vaadatud 21.08.2019.

**Egbert, Joy 2003.** A study of flow theory in the foreign language classroom. – The Modern Language Journal, No 87, 4, 499–518.

**EHIS = Eesti Hariduse Infoüsteem;** <http://www.ehis.ee/>. Vaadatud 21.08.2019.

**EIS = Eksamite infosüsteem;** <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>. Vaadatud 21.08.2019.

**Ellis, Rod 1994.** The Study of second Language Acquisition. Oxford University Press.

**Eslon jt = Eslon, Pille; Annekatrin Kaivapalu, Katre Õim, Mare Kitsnik, Olga Gaitšenja, Kais Allkivi-Metsoja 2019.** Eesti keele oskuse arenemine ja arendamine. Kirjalik õppijakeel (toim Annekatrin Kaivapalu) (ilmumas).

**Game Club = Mitteformaalne koolituskeskus Game Club;**  
<http://www.thegameclub.eu/>.

**Gardner, Robert C. 1985.** Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

**Gardner, Robert C. 2007.** Motivation and second language acquisition. – Porta Linguarum, 8, lk 9–20;  
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31616/Gardner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Vaadatud 21.08.2019.

**Gardner, Robert C. 2012.** Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. – Studies in Second Language Learning and Teaching Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz SSLT 2 (2), lk 215–226;  
[https://www.researchgate.net/publication/277038180\\_Integrative\\_motivation\\_and\\_global\\_language\\_English\\_acquisition\\_in\\_Poland](https://www.researchgate.net/publication/277038180_Integrative_motivation_and_global_language_English_acquisition_in_Poland) (Vaadatud 21.08.2019).

**Gardner, Robert C. , Peter D. MacIntyre 1994.** The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. Language Learning 44:2, juuni lk 283–306;  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.7601&rep=rep1&type=pdf> Vaadatud 21.08.2019.

**Garrett, Peter and Terry Shortall 2002.** Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities. – Language Teaching Research. Arnold. 6 (1): 25–57;  
[https://www.researchgate.net/publication/249870627\\_Learners'\\_evaluations\\_of\\_teacher-fronted\\_and\\_student-centred\\_classroom\\_activities](https://www.researchgate.net/publication/249870627_Learners'_evaluations_of_teacher-fronted_and_student-centred_classroom_activities) . Vaadatud 21.08.2019.

**Gaudart, Hyacinth 2009.** Games as Teaching Tools for Teaching English to Speakers of Other Languages;  
[http://www.savie.ca/SAGE/Articles/100017\\_17\\_Gaudart\\_1999.pdf](http://www.savie.ca/SAGE/Articles/100017_17_Gaudart_1999.pdf). Vaadatud 21.08.2019.



- Grant, Neville 1987.** Making the Most of Your Textbook. Longman: London, New York.
- Hadfield, Jill 1999.** Beginners Communication Games. Longman;  
<https://secondaryellinsurrey.files.wordpress.com/2012/06/beginner-communication-games.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.
- Harmer, Jeremy 2001.** Practice of English Language Teaching. Longman;  
[https://www.academia.edu/25472823/The\\_Practice\\_of\\_English\\_Language\\_Teaching\\_4th\\_Edition\\_-\\_Jeremy\\_Harmer](https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_-_Jeremy_Harmer). Vaadatud 21.08.2019. Vaadatud 21.08.2019.
- Heistonen, Viktoria 2017.** Rollimängude kasutamine kommunikatiivses keeleõppes. Bakalaureusetöö. Tartu ülikool; <http://dspace.ut.ee/handle/10062/57379>. Vaadatud 21.08.2019.
- Hense jt = Hense, Jan, Michael Sailer, Heinz Mandl, Markus Klevers 2013.** Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A, nr 19, 28–37;  
<https://core.ac.uk/download/pdf/26951671.pdf> . Vaadatud 21.08.2019.
- Higgins, E. Tory. 2006.** Value from hedonic experience and engagement. Psychological Review, 113, 439–460; <http://www.chicagocdr.org/papers/higgins.pdf> . Vaadatud 21.08.2019.
- Horwitz 1986 jt = Horwitz, Elaine K, Michael B. Horwitz, Joann Cope 1986.** Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal. Vol. 70, No. 2. 125–132.
- Huyen, Nguyen Thi Thanh ja Khuat Thi Thu Nga 2013.** Learning Vocabulary through Games. The Effectiveness of Learning Vocabulary Through Games. – Asian EFL Journal.
- Improv Encyclopedia = Improv Encyclopedia.** Koduleht;  
<http://improvenyclopedia.org/games/> Vaadatud 21.08.2019.
- Innove = Innove kodulehekülj;** <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus>. Vaadatud 21.08.2019.
- Jean, Gladys, Daphnée Simard 2011.** Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? Foreign Language Annals. Vol 44, 3, 467–494;  
<http://faculty.weber.edu/tmathews/SLI/Readings/Jean%20&%20Simard%202011.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.
- Johnstone, Keith 1999.** Impro for Storytellers. Faber and faber.
- Juurak, Raivo 2018.** Iga asi omal ajal ehk ärge alustage grammatikast. – Õpetajate Leht; <http://opleht.ee/2018/11/iga-asi-omal-ajal-ehk-arge-alustage-grammatikast/>. Vaadatud 21.08.2019.

- Kang jt 2006 = Kang, Hoo-Dong, Jeong-Bae Son, Seong-Won Lee 2006.** Perceptions of and Preferences for English Language Teaching among Pre-service Teachers of EFL. *English Language Teaching*, 18 (4), 25–4; <https://eprints.usq.edu.au/1810/>. Vaadatud 21.08.2019.
- Kapp, Karl M. 2012.** *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kask, Maria 2013.** Õpime mängides eesti keelt. Eesti keele tööraamat 3–5aastastele vene muilastele. Tallinn: Avita.
- Keeleseadus – Riigi Teataja.** 15.03.2019; <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019079>. Vaadatud 21.08.2019.
- Ketterlinus, Leila 2017.** Using Games in Teaching Foreign Languages. Magistritöö. United States Military Academy. West point. <https://docplayer.net/54452013-Using-games-in-teaching-foreign-languages-leila-ketterlinus.html>. Vaadatud 21.08.2019.
- Khasinah, Siti 2014.** Factors influencing second language acquisition. – *Englisia*. Vol 1, 2, lk 256–269; [https://www.researchgate.net/publication/322708295\\_FACTORS\\_INFLUENCING\\_SECOND\\_LANGUAGE\\_ACQUISITION](https://www.researchgate.net/publication/322708295_FACTORS_INFLUENCING_SECOND_LANGUAGE_ACQUISITION). Vaadatud 21.08.2019.
- Kikuchi, Keita 2015.** Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kim, Bohyun 2015.** Understanding gamification. Library Technology Reports.
- Kingisepp, Leelo, Elle Sõrmus 2000.** Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest. Tallinn.
- Kingisepp, Leelo, Piret Kärtner 2015.** Mängime ja keel saab selgeks. Tallinn: Iduleht.
- Kirss jt 2019 = Kirss, Laura, Margus Pedaste, Mare Kitsnik 2019.** Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku koolist. Tartu Ülikool; [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita\\_teemakokkuvote\\_uhtnekool\\_28\\_03\\_2019.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teemakokkuvote_uhtnekool_28_03_2019.pdf). Vaadatud 21.08.2019.
- Kitsnik, Mare 2014.** Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: „Praktiline eesti keel teise keelena: B2, C1“. – *Philologia Estonica Talinnensis*. Vol 16. 172–197; <http://publications.tlu.ee/index.php/philologia/article/view/397/283>. Vaadatud 21.08.2019.
- Kitsnik, Mare 2018.** Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana. Doktoritöö. Tallinna Ülikool; <https://www.etera.ee/zoom/41182/view?page=3&p=separate&view=0,678,1255,590>. Vaadatud 21.08.2019.

**Kitsnik, Mare 2019a.** Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus. 1–2, 39–57; <http://kjk.eki.ee/ee/issues/2019/1-2/1130>  
Vaadatud 21.08.2019.

**Kitsnik, Mare 2019b.** Sõnajalaõis. Tallinn: Koolibri. (Ilmumas)

**Kitsnik, Mare, Helena Metslang 2015.** Eestikeelset aineõpet mõjutavad tegurid: vene koolijuhtide seisukohti ja strateegiaid. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 3 (1), 202–225; <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2015.3.1.09/7095>.  
Vaadatud 21.08.2019.

**Klaas-Lang jt 2014 = Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli, Anni Peedisson, Alla Lašmanova 2014.** Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeele koolides. Uuringu lõpparuanne. Tartu ülikool 2014;  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi\\_ja\\_hinnanguid\\_riigikeele\\_oppe\\_korraldamise\\_kohta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Vaadatud 21.08.2019.

**Klaas-Lang jt 2015 = Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli 2015.** Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. – Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat. 11, 111–126;  
[https://www.researchgate.net/publication/277908408\\_Milleks\\_mulle\\_eesti\\_keel\\_Riigi\\_keeles\\_ostuse\\_vajalikkusest\\_vene\\_koolinoorte\\_pilgu\\_labi](https://www.researchgate.net/publication/277908408_Milleks_mulle_eesti_keel_Riigi_keeles_ostuse_vajalikkusest_vene_koolinoorte_pilgu_labi) .Vaadatud 21.08.2019.

**Krashen, Stephen D 2002.** Second Language Acquisition and Second Language Learning. University of Southern California;  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf). Vaadatud 21.08.2019.

**Laherand, Meri-Liis 2008.** Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn.

**Larsen-Freeman, Diane 2007.** Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press;  
[https://www.academia.edu/25428308/Techniques\\_and\\_Principles\\_in\\_Language\\_Teaching\\_2nd\\_Edition\\_-\\_Diane\\_Larsen\\_and\\_Freeman](https://www.academia.edu/25428308/Techniques_and_Principles_in_Language_Teaching_2nd_Edition_-_Diane_Larsen_and_Freeman). Vaadatud 21.08.2019.

**Lee, Joe J, Jessica Hammer 2011.** Gamification in Education: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 15 (2);  
[https://www.researchgate.net/publication/258697764\\_Gamification\\_in\\_Education\\_What\\_How\\_Why\\_Bother](https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother). Vaadatud 21.08.2019.

**Lee, William Rowland. 1979.** Language teaching games and contests. Oxford: Oxford University Press.

**Leyland, Pitt 2015.** Is it all a game. Understanding the principles of gamification. – Business Horizons 58, 411–420.

**Lightbone, Patsy M, Nina Spada 2013.** How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press; <http://www.saint->

[david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how\\_languages\\_are\\_learned.pdf](http://david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf) . Vaadatud 21.08.2019.

**Lobman, Carrie, Matthew Lundquist 2007.** Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum. Teachers College Press.

**Macaro, Ernesto 2010.** Continuum Companion to Second Language Acquisition. London: Continuum.

**Macedonia, Manuela 2005.** Games and foreign language teaching. – Support for Learning. 20 (3), 135–140;  
<http://gaining.educ.msu.edu/resources/files/Wiley%202005%20game%20%26%20for%20language%20teaching.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.

**Maehr, Martin L, Heather A. Meyer 1997.** Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. Educational Psychology Review. Vol 9, No 4, 371–409;  
[https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44456/10648\\_2004\\_Article\\_414425.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44456/10648_2004_Article_414425.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Vaadatud 21.08.2019.

**Merriam-Webster = Merriam-Webster.** Veebisõnastik; <https://www.merriam-webster.com> Vaadatud 21.08.2019.

**Metslang jt 2013 = Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodskaja 2013.** Kakskeelne õpe vene õppekeele koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut;  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40937/Kakskeelne\\_ope\\_vene\\_oppekeele\\_koolis.pdf?sequence=1](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40937/Kakskeelne_ope_vene_oppekeele_koolis.pdf?sequence=1). Vaadatud 21.08.2019.

**Mullins, Jeffrey K, Rajiv Sabherwal 2018.** Beyond Enjoyment: A Cognitive-Emotional Perspective of Gamification. Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences;  
<https://pdfs.semanticscholar.org/649c/2ed40ca4ff37d4c679fac32f542c71904015.pdf>. (Vaadatud 21.08.2019)

**Murray, Edward J. 1964.** Motivation and emotion. The University of California. Prentice-Hall; <https://archive.org/details/motivationemotio00murr>. Vaadatud 21.08.2019.

**Noels jt 2000 = Noels, Kimberly A , Luk G Pelletier, Richard Clément, Robert J. Vallerand 2000.** Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. – Language Learning 50: 1, veebr, 57–85;  
[http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2003\\_NoelsPelletierClementVallerand\\_LL.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2003_NoelsPelletierClementVallerand_LL.pdf). Vaadatud 21.08.2019.

- Novak, Jelizaveta 2019.** Grammatika õpetamine põhikooli eesti keele teise keelena tundides. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool;  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64584/Novak\\_bak.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64584/Novak_bak.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Vaadatud 21.08.2019.
- Ojeda, Fernando Arturo 2004.** The Role of Word Games in Second-Language Acquisition: Second-Language Pedagogy, Motivation, and Ludic Tasks. Doktoritöö. University of Florida; [http://etd.fcla.edu/UF/UFE0003980/ojeda\\_f.pdf](http://etd.fcla.edu/UF/UFE0003980/ojeda_f.pdf). Vaadatud 21.08.2019.
- Ortega, Lourdes 2013.** Second language acquisition. Routledge. London and New York; <https://mohammedaljohani.files.wordpress.com/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.
- Peacock, Matthew. 1998.** Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. International Journal of Applied Linguistics, 8 (2), 233–250.
- Pelling, Nick 2011.** Funding Startups (& other impossibilities). Blogi; <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Petuhhova, Jekaterina 2019.** Mängustatud koostöötegevuste mõju eesti ja eestivene noorte vastastikustele hoiakutele. Magistritöö;  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64120/magtoo\\_Petuhhova\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64120/magtoo_Petuhhova_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Vaadatud 21.08.2019.
- Pipar, Pille 2017.** Teele. Eesti keele õpik vene õppekeeleaga kooli 4. klassile, 1. osa. Tallinn: Koolibri.
- Pipar, Pille 2018.** Teele. Eesti keele õpik vene õppekeeleaga kooli 5. klassile, 1. osa. Tallinn: Koolibri.
- Pukspuu, Evelyn 2019.** Ärevus täiskasvanute riigikeeleõppes. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Razin, Aleksei, Leelo Kingissep 2018.** Igrajut vse! Tallinn: Mitteformaalne Koolituskeskus GAME klubi.
- Richards, Jack C. 2006.** Communicative Language Teaching Today. Cambridge: University Press; <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.
- Robson jt 2015 = Robson, Karen Kirk Plangger, Jan Hietzmann, Ian McCarthy, Jelena Ruuben, Jelena 2017.** Mängulised ülesanded Kehra Gümnaasiumi eesti keele teise keelena tundides. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool;  
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/57704>. Vaadatud 21.08.2019.
- Ruutu 10 (blogi);** <http://www.ruutu10.ee/blogi>. Vaadatud 21.08.2019.

**Rõõm... = Rõõm keelest ja inimestest.** Mare Kitsniku blogi;  
<http://keeljainimesed.blogspot.com/>. (Vaadatud 21.08.2019)

**Rüütel, Hiie 2019.** Huvitavad ja kasutatavad õppetegevused eesti keele kui teise keele tundides 11. klassi õpilaste hinnangul. Magistritöö. Tallinna Ülikool.  
<https://www.etera.ee/zoom/59720/view?page=1&p=separate&search=%22iga%20asi%20omal%20ajal%22~10%20%22hiie%20r%C3%BC%C3%BCtel%22~10&tool=search&view=520,1017,1293,500>

**Ryan jt 1999 = Ryan, Richard M, Edward L. Deci, Koestner, Richard 1999.** A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. Psychological Bulletin, 125, 627–668;  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.588.5821&rep=rep1&type=pdf> Vaadatud 21.08.2019.

**Ryan jt 2000 = Ryan, Richard M, Edward L. Deci 2000.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. – American Psychologist, 55, 1, 68–78.

**Ryan, Richard M. 2012.** The Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford Library of Psychology. Oxford University Press.

**Sailer jt 2017 = Sailer, Michael, Jan Ulrich Hense, Sarah Mayr, Heinz Mandl 2017.** How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. Computers in Human Behavior, 4;  
[https://www.researchgate.net/publication/311879391\\_How\\_gamification\\_motivates\\_An\\_experimental\\_study\\_of\\_the\\_effects\\_of\\_specific\\_game\\_design\\_elements\\_on\\_psychological\\_need\\_satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/311879391_How_gamification_motivates_An_experimental_study_of_the_effects_of_specific_game_design_elements_on_psychological_need_satisfaction). Vaadatud 21.08.2019.

**Salumaa jt 2006 = Tarmo Salumaa, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2006.** Aktiivõppe meetodid. Tallinn: Merlecons ja Ko.

**Samperio, Nahum, David Soledó-Tarracino 2016.** Students' preferences for communicative activities and teacher's frequency of communicative activity use in Tijuana.

**Schlagenhauer, Christian, Michael Amberg 2014.** Psychology Theories in Gamification: A Review of Information Systems Literature. European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems, 27–28.09 Doha, Qatar.

**Sellio, Rena 2016.** Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium;  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin\\_b1\\_keelee\\_tase.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_b1_keelee_tase.pdf)

**Sheldon, Lee, 2011.** The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. Cengage Learning PTR.

**Sillaots, Martin 2016.** Creating The Flow: The Gamification Of Higher Education Courses. Doktoritöö. Tallinna Ülikool;  
<https://www.etera.ee/zoom/30378/view?page=3&p=separate&search=Creating%20The%20Flow:%20The%20Gamification%20Of%20Higher%20Education%20Courses&tool=search&view=0,208,2067,2627>. Vaadatud 21.08.2019.

**Skinner, Burrhus Frederic 1938.** The Behavior Of Organisms. An Experimental Analysis BY. <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/The%20Behavior%20of%20Organisms%20-%20BF%20Skinner.pdf>. Vaadatud 21.08.2019.

**Sooalu, Moonika 2016.** Õpilaste demotivatsiooni põhjused 9. Klassi eesti keele teise keelena tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool;  
[https://www.academia.edu/29688026/Reasons\\_of\\_Students\\_Demotivation\\_in\\_the\\_9th\\_Grade\\_Estonian\\_as\\_a\\_Second\\_Language\\_Lessons\\_Õpilaste\\_demotivatsiooni\\_põhjused\\_9\\_klassi\\_eesti\\_keelee\\_teise\\_keeelena\\_tundides](https://www.academia.edu/29688026/Reasons_of_Students_Demotivation_in_the_9th_Grade_Estonian_as_a_Second_Language_Lessons_Õpilaste_demotivatsiooni_põhjused_9_klassi_eesti_keelee_teise_keeelena_tundides). Vaadatud 21.08.2019.

**Spolin, Viola 1986.** Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

**Zukova, Kristina 2018.** Õpilaste motiveerimise meetodid ja võtted eesti keele tundides II kooliastmes Narva koolide näitel. Tartu Ülikooli Narva kolledž;  
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/62329>. Vaadatud 21.08.2019.

**Tasemetööde... = Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord.** – Riigi Teataja(23.02.2018); <https://www.riigiteataja.ee/akt/118122015012?leiaKehtiv>. Vaadatud 21.08.2019.

**Thorndike, Edward L. 1905.** Elements of psychology. A. G. Seiler, New York

**Tomlinson, Brian, Dat Bao 2004.** The contribution of Vietnamese learners of English to ELT methodology. Language Teaching Research, 8 (2), 199–222;  
[https://www.researchgate.net/publication/249870666\\_The\\_contribution\\_of\\_Vietnamese\\_learners\\_of\\_English\\_to\\_ELT\\_methodology](https://www.researchgate.net/publication/249870666_The_contribution_of_Vietnamese_learners_of_English_to_ELT_methodology). Vaadatud 21.08.2019.

**Top 10... = Top 10 Language Learning Games for The Classroom.** Koduleht;  
<https://drmoku.com/top-10-language-learning-games-for-the-classroom/>. Vaadatud 21.08.2019.

**Ur, Penny 2006.** Grammar Practice Activities. A Practical Guide for eachers. Cambridge.

**Ushioda, Ema, Zoltán Dörnyei. 2009.** Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matter: Bristol.

**Vahtra, Iiri 2016.** Muukeelsete laste eesti keele toetamine sõnavaramängude abil lasteaia tegevuskeskuses keel ja kõne. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool;

<https://dspace.ut.ee/handle/10062/52774>. Vaadatud 21.08.2019.

**Vare, Silvi 2001.** Eesti keel vene kooli. Eesti keele õpetamine vene üldhariduskoolis;

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40628/Keel\\_eeestikeelvenekoolis.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40628/Keel_eeestikeelvenekoolis.pdf).

Vaadatud 21.08.2019.

**Watson jt 2016 = Watson, William R, Sha Yang, Dana Ruggiero 2016.** Games in Schools: Teachers' Perceptions of Barriers to Game-based Learning. Purdue University: United States; Bath Spa University: Bath, England, United Kingdom, 229–238.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8efd/86c92f7df1117e8bf631d52b2c78febd7aee.pdf>.

(Vaadatud 21.08.2019)

**Weiner, Bernard 1992.** Human Motivation: Metaphors, Theories and Research. Newbury Park, CA: Sage.

**Williams, Marion, Robert L. Burden 1997.** Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

**Whittingham jt 2013 = Whittingham, Jeff, Stephanie Huffman, Wendy Rickman, Cheryl Wiedmaier 2013.** Technological Tools for the Literacy Classroom. IGI Global.

**Word tennis... = Word Tennis Warm-up.** Shipwrecks classroom activity 7. Koduleht;

[https://www.rmg.co.uk/sites/default/files/import/pages/files/shipwreck\\_activities\\_7.pdf](https://www.rmg.co.uk/sites/default/files/import/pages/files/shipwreck_activities_7.pdf)



## **Abstract**

### **The effect of gamified learning activities on the attitudes of 9<sup>th</sup> grade pupils towards Estonian as a second language school lessons.**

Currently, many pupils whose first language is other than Estonian do not achieve a sufficiently high level of Estonian language by the end of the basic school in order to efficiently learn in high school. Learning motivation and attitudes towards studying are considered to be among the essential factors influencing academic results. Studies have shown that Estonian language teachers often believe that a student's poor language skills are attributable to a lack of motivation. Despite this, teachers often underrate the part that learning activities, methods and materials play in forming pupils' motivations and attitudes (Metslang et al 2013). Both Gardner and Dörnyei consider the specific learning situation, or events happening in the classroom, as an important factor of learning motivation. Additionally, it is the main factor that can be influenced by school, as in the case of learning activities.

This masters' thesis focused on teachers' options to affect pupils' attitudes towards Estonian lessons via gamified learning activities. The term gamification is generally defined "the use of game design elements in a nongame context" (Deterding et al 2011). It has been shown that gamified learning activities help to create a positive, tension-free and even exciting atmosphere to the lesson, as pupils become more energised towards using the language, which in turn increases inner motivation (Gaudart 2009; Deterding 2011; Kim 2015; Kitsnik 2019; Sillaots 2016). Gamified learning activities present good opportunities for contextualised learning activities and practicing common communication situations (Gaudart 2009; Kitsnik: 2019).

This study involved an experiment with 9<sup>th</sup> graders in a Russian-language school in Tallinn, Estonia. During the three-month experiment, six learning groups had a weekly Estonian language lesson, where the language was exclusively studied with gamified learning activities. The teacher in their first year at the school prepared and taught these lessons using a variety of materials. The other Estonian lessons were taught by other teachers in a more traditional manner.

The goal of this experiment was to study the use of gamified activities and its effect on pupils' attitudes towards learning Estonian in school as a second language. The

pupils were instructed to answer a questionnaire both at the beginning and the end of the experiment. Before the experiment, 67 pupils commented on and evaluated their experiences of Estonian lessons taken during a period of eight years. After the experiment, 77 pupils commented on and evaluated their experiences of gamified Estonian lessons. The pupils evaluated the lessons in a Likert scale (1–7) according to ten factors (usefulness, necessity, interest, activeness, variance, modernity, fun, energy, atmosphere, ease) and commented the learning activities.

The pupils evaluated the traditional lessons of Estonian language as the second language rather highly. The usefulness (6 on average) and necessity (5.6) were evaluated the highest. Modernity (4.9.), interest (4.6), atmosphere (4.6), variance (4.4), activity (4.3) were also rated above average. Two factors had ratings beyond the average: energy (3.7) and fun (3.5).

In the gamified lessons, compared to the traditional lessons of eight years, the factor of fun increased the most (from 3.5 to 5.5, an increase of two). The ratings of energy and ease (1.3) also rated higher. However, the evaluations of usefulness and necessity of gamified lessons were lower. The average ratings of usefulness fell respectively by one (from 5.6 of the traditional lessons to 4.6) and 0.7 (from 6 to 5.3). The average evaluations of other factors did not show notable differences.

Notably, evaluations varied both by groups and individually. In one group, all evaluations of the gamified lessons were higher than with the traditional lessons. The gamification potential was realised in this group. Pupils enjoyed the lessons and also felt the effect on their fluency and experiencing the language as a whole. Groups that enjoyed the gamified lessons less thought they had learnt too little and were bothered by the lack of discipline in the classroom. With both traditional and gamified lessons, all groups often referred to activities being too monotonous and occasionally too simple as problematic.

In conclusion, one might say that during the experiment, gamification and its potential could be used in certain parts. It allowed to create rather more fun and a bit more energetic lessons, which is important, as positive emotions and drive greatly influence both learning motivation and efficiency of learning. Gamification elements also made the lessons easier, but at times, the tasks seemed too simple for the pupils. This could be explained by the teachers' lack of experience.

Gamification has potential for contributing to the learning methodology of Estonian as a second language, but a few aspects should be taken into account. The gamified tasks must be chosen well, and their use should be well thought through and prepared. The tasks should be growth-oriented and diverse. Pupils should be encouraged to observe various aspects of the development of their language skills, and the goals of gamified learning activities should be explained. Thus, the teacher has the critical position of group leader and intermediary when using gamified activities. Some groups of pupils will likely require more time to get accustomed to these methods.

## LISAD

### Lisa 1. Ankeedid

#### Tavatundide akeet

Я – Пиргита-Маарья Халлас, магистрант Тартуского университета. Я пишу свою магистерскую работу по теме изучения эстонского языка как иностранного. Цель моей работы – изучить мнение русских учеников, касающееся изучения эстонского языка с целью сделать изучение эстонского языка интереснее и эффективнее.

Поэтому я провожу анкетирование среди учеников девярых классов. Прошу ответить тебе на следующие вопросы. Неправильных ответов тут нет, ответьте так, как действительно думаете.

Анкеты анонимные. НЕ ПИШИ НА АНКЕТУ СВОЕ ИМЯ. Ответы анализируются обобщенно и твои ответы отдельно не исследуются.

Если у вопроса шкала, обведи нужный номер. Если там пустое место, тогда напиши ответ словами.

#### 1. Почему ты изучаешь эстонский язык? Напиши все причины.

.....  
.....

#### 2. Ответь, пожалуйста, каким, по твоему мнению, является изучение эстонского языка в школе.

1	2	3	4	5	6	7
ненужным			нужным			

1	2	3	4	5	6	7
неинтересным			интересным			

1	2	3	4	5	6	7
трудным			легким			

1	2	3	4	5	6	7
старомодным			современным			

1	2	3	4	5	6	7
серьезным			веселым			

1	2	3	4	5	6	7
утомительным			прибавляющим энергии			

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

однообразным

разнообразным

1	2	3	4	5	6	7
пассивным			активным			

1	2	3	4	5	6	7
бесполезным			полезным			

1	2	3	4	5	6	7
неприятным			приятным			

**3. Запиши 3–5 основных видов деятельности, которыми вы ежедневно занимались на уроке эстонского языка до девятого класса.**

.....  
.....  
.....

**4. Какие виды деятельности на уроках эстонского языка тебе нравились больше всего? ( 1–3 варианта)**

.....  
.....

**5. Как часто вы использовали на уроке твой любимый вид деятельности?**

1	2	3	4	5	6	7
никогда			все время			

**6. Перечисли те виды деятельности на уроке эстонского языка, которые тебе не нравились (1–3 варианта).**

.....  
.....

**7. Как часто вы использовали на уроке виды деятельности, которые тебе не нравились?**

1	2	3	4	5	6	7
все время			никогда			

**8. Что ты хотел бы делать по-другому на уроке эстонского языка в этом году?**

.....  
.....

**Большое спасибо за ответы!**  
**Пиргита-Маарья**

## Kõnekeeletundide ankeet

Я – Пиргита-Маарья Халлас, магистрант Тартуского университета. Я пишу свою магистерскую работу по теме изучения эстонского языка как иностранного. Осенью ты ответил(а) на вопросы про свое мнение об изучении эстонского языка в школе. Прошу тебя заполнить еще одну анкету про уроки разговорного эстонского языка (который проходит один раз в неделю).

Неправильных ответов тут нет, ответь так, как действительно думаешь. Анкеты анонимные. НЕ ПИШИ НА АНКЕТУ СВОЕ ИМЯ. Ответы анализируются обобщенно и твои ответы отдельно не исследуются. Если у вопроса шкала, обведи нужный номер. Если там пустое место, тогда напиши ответ словами. Если там варианты, тогда отметь крестиком правильный ответ.

1. каким, по твоему мнению, является урок разговорного эстонского языка?

1	2	3	4	5	6	7
ненужным				нужным		

1	2	3	4	5	6	7
неинтересным			интересным			

1	2	3	4	5	6	7
трудным			легким			

1	2	3	4	5	6	7
старомодным				современным		

1	2	3	4	5	6	7
серьезным			веселым			

1	2	3	4	5	6	7
утомительным				прибавляющим энергии		

1	2	3	4	5	6	7
однообразным			разнообразным			

1	2	3	4	5	6	7
активным			пассивным			

1	2	3	4	5	6	7
бесполезным			полезным			

1 2 3 4 5 6 7  
неприятным приятным

**2. Каковы основные различия между уроками разговорного эстонского языка и обычными уроками эстонского языка?**

.....  
.....  
.....

**3. Какие виды деятельности на уроках эстонского разговорного языка тебе нравились больше всего? Почему они тебе нравились?**

.....  
.....  
.....  
.....

**4. Было ли что-то, что тебе не понравилось на уроке эстонского разговорного языка? Что это было и почему тебе не понравилось?**

.....  
.....  
.....

**5. Помогли ли тебе уроки разговорного эстонского языка развить навыки владения устным эстонским языком? Отметь крестиком правильный ответ.**

☐точно нет   ☐скорее нет   ☐может быть   ☐скорее да   ☐точно да

**6. Что ты хотел(а) бы делать по-другому на уроке разговорного эстонского языка?**

.....  
.....

**7. Что ты еще хочешь сказать про изучение эстонского языка?**

.....  
.....  
.....  
.....

**Большое спасибо за ответы!**

**Пиргита-Маарья**

## **Lisa 2. Mängustatud kõnekeeletunni õppetegevused**

Õppetegevused on jagatud kolme rühma nende õppe-eesmärgi järgi: 1) eelkõige sõnavara arendamisele suunatud, 2) eelkõige grammatika arendamisele suunatud ja 3) eelkõige rääkimisoskuse arendamisele suunatud. Esitatud on mängustatud tegevuse nimetus, tegevuse lühikirjeldus (mõnikord koos näidetega) ja tegevuse õppe-eesmärk. Osa tegevusi arendasid tundides mitut oskust. Osa tegevusi kasutati ka soojenduseks.

### **1. Eelkõige sõnavara arendamisele suunatud õppetegevused**

#### **Minu nimi ja milline ma olen**

Õpilased kirjutasid paberile enda eesnime ja iga nimetähega algava sõna või fraasi. Nt *Kai – kardan ämblikke, armastan jäätist, ilus.*

(soojendusharjutus, sõnavara)

#### **Ülespoomine**

Õpetaja joonistas tahvlile nii palju kriipse, kui palju oli äraarvatavas sõnas tähti, ja õpilased pidid sõna ära arvama. Iga vale tähe pakkumise puhul tegi õpetaja võllale ühe kriipsu. Mäng kestis nii kaua, kuni sõna oli ära arvatud või kriipsujuku üles poodud.

(soojendusharjutus, sõnavara)

#### **Tähtedest fraaside või lausete moodustamine**

Õpetaja kirjutas tahvlile kolm tähte (nt *KOP*) ja õpilased pidid tegema lause või fraasi, milles iga sõna algab vastava tähega. Näiteks: *karu oskab päevitada.*

(soojendusharjutus, sõnavara)

#### **Assotsiatsioonide mäng**

Õpilased olid kolme-neljakaupa rühmades. Iga õpilane rühmas ütles sõna või fraasi, teised ütlesid assotsiatsioonid, mis neil selle sõna või fraasiga seostusid. Mängu kasutati mitmel korral: ühe sõnaga, fraasiga, temaatiliste sõnadega, küsimustega, temaatiliste küsimustega.

(soojendusharjutus, sõnavara aktiveerimine)



### **Sõnatennis**

Töötati paarides. Õpetaja andis õpilastele teemad. Õpilane ütles temaatilise sõna ja lõi kujuteldava reketiga kujuteldava palli paarilise poole. Teine õpilane pidi ütlema teise sõna ja samal ajal palli tagasi lööma. Mäng kestis nii kaua, kuni vastane ei osanud sõnu öelda. See, kes ütles viimase sõna, sai punkti ning mängu jätkati teise teemaga.  
(soojendus, sõnavara aktiveerimine)

### **Mäng 1-2-3**

Töötati paarides. Kõigepealt lugesid õpilased kordamööda numbreid öeldes ühest kolmeni. Seejärel asendati „üks“ käteplaksuga ja loeti uuesti kolmeni, aga „ühe“ asemel tehti plaks. Natuke harjutati ja siis asendati lisaks „kaks“ mingi muu sõnaga. Õpilased lugesid jälle kordamööda kolmeni, aga nii et „ühe“ asemel tehti plaks ja „kahe“ asemel öeldi muu sõna. Mängiti omadussõnadega ja määrsõnadega.  
(soojendus, sõnavara aktiveerimine)

### **Tark mees taskus**

Kaardimäng. Ühel kaardi poolel on mingi temaatiline sõna ja illustreeriv pilt (veekogu, maavara jne), teisel kaardi poolel on üks täht. Õpilased pidid ütlema teemaga sobiva sõna, mis sisaldaks teisel kaardi poolel olevat tähte. Kui sõna algas selle tähega, siis sai õpilane kaks punkti, kui täht oli sõna keskel, siis ühe punkti. Õpetaja kirjutas uued tundmatud sõnad tahvlile ja selgitas nende tähendust.  
(sõnavara aktiveerimine, uute sõnade omandamine)

### **Ristsõna tahvil**

Õpetaja kirjutas tahvlile mõne pikema temaatilise sõna. Õpilased pidid ütlema selle teemaga seotud sõnu, kuid sõnast pidi olema üks täht sama, mis pikas sõnas. Õpetaja kirjutas sõna tahvlile vertikaalselt n-ö ristsõna vormis.  
(sõnavara aktiveerimine)

## **2. Eelkõige grammatika arendamisele suunatud õppetegevused**

### **Pildikirjeldused**

Tegevus toimus 2–3-liikmelistes võistkondades.

1) Tahvlile näidati projektoriga pilte ruumidest. Õpilased pidid meelde jätma pildil olevad esemed. Pilt võeti eest ära ja õpilased pidid mälu järgi ütlema, mis pildi peal oli. Harjutust tehti sõnadega, fraasidega ja kohasõnadega.

(kohatagastõnade konstruktsioonide harjutamine)

2) Tahvlile näidati projektoriga pilte ruumidest ja õpilased pidid ütlema, mis tegevusi selles ruumis on võimalik teha. Harjutust tehti sõnadega ja fraasidega. Nt *Ruumis saab igavleda. Ruumis saab igatseda sõpra.*

(infinitiivikonstruktsioonide harjutamine)

3) Tahvlile näidati pilti erinevate käpiknukkudega. Õpilased pidid kirjeldama käpiknukke asukoha ja välimuse järgi. Nt *Punane lammas on rohelise põdra kõrval.* Nimetatud nukk tõmmati maha ja korrata ei tohtinud.

(eri grammatiliste konstruktsioonide harjutamine)

### **Piltide põhjal küsimuste esitamine**

Töötati paarides. Mõlemad õpilased said erinevustega pildid, mida ei tohtinud paarilisele näidata. Paarilised pidid küsimuste abil üles leidma 10 erinevust. (kohasõnade harjutamine).

### **Improvisatsioonid kohasõnadega**

Õpilased moodustasid rühmades temaatilisi staatilisi stseene. Nt stseen teemal „park“. Üks õpilane alustab stseeni ja ütleb: *Ma olen pink* ning võtab sisse vastava poosi. Seejärel läheb järgmine õpilane tema juurde ja ütleb, kes või mis tema on ja kus ta asub. Nt *Mina olen kass, kes istub pingi kõrval.* Stseen on valmis, kui kõik rühmas olevad õpilased on pildi peal. Õpetaja annab seejärel uue teema ja tehakse uus „pilt“. Sarnaseid stseene tehti ka liigutustega.

(kohasõnade harjutamine)

### **Lauamäng täringu ja nuppudega**

Lauamängu ruutudel olid vastused, õpilased liikusid täringut veeretades edasi ja ruudule jõudes pidid moodustama vastusega sobiva küsimuse.

(enesekohaste küsimuste harjutamine)

### **Laused tingiva kõneviisiga**

Õpilased pidid ütlema sellise konstruktsiooniga lauseid: *Kui ma oleksin tool, siis ma oleksin väike (või pruun, kõva, suur jne).*

(tingiva kõneviisi harjutamine)

### **Küsimused omadussõnadega**

Töötati kolme-nelja kaupa rühmades. Õpilased pidid küsima sedalaadi küsimusi nagu: *Kas sulle meeldib rohkem kiire jalgratas või aeglane auto?* Vastaja pidi vastust ka põhjendama.

(omadussõnade meenutamine)

### **Aliase kaartide abil lausete moodustamine**

Töötati kolme-nelja kaupa rühmades. Alustuseks ütlesid õpilased omadussõnu ja nende võrdlusastmeid ning õpetaja kirjutas need tahvlile. Seejärel sai iga rühm paki Junior-Aliase kaarte. Rühmaliikmed pidid üksteist Aliase kaartidega n-ö üle trumpama, nt on laual *auto*, teine võtab pakist *bumerangi* ning ütleb: *Minu bumerang on kiirem kui sinu auto.*

(omadussõnade ja võrdlusastmete harjutamine)

### **Aliase kaartide abil lausete moodustamine II**

Õpetaja oli varem välja sorteerinud harjutuseks sobivad kaardid. Õpilased võtsid kordamööda pakist kaarte ja pidid ütlema, mida see asi või tegelane teeb ja kuidas. Nt *Kass ohkab valjusti.*

(määrsõnade harjutamine)

### **Stiiliharjutused**

Töötati kolme-nelja kaupa rühmades. Õpilased ütlesid määrsõnu ja määrsõnade võrdlusastmeid ning õpetaja kirjutas need tahvlile. Seejärel ütles üks rühma liige mingi lause ja teised eri viise, kuidas lauset öelda. Nt *Ütle seda, kiiremini, lõbusamalt, kurjemalt jne.*

(määrsõna võrdlusastmete harjutamine)

### **Laused ühendverbidega**

Õpetaja kirjutas tahvlile ühendverbe sõnast *minema*. Rühmad pidid ühendverbidega lauseid tegema. Rühmade vahel toimus võistlus. Pikema lause eest sai rohkem punkte ning vea korral läks punkt maha.

(ühendverbide kasutamise harjutamine)

### **Küsimused ühendverbidega**

Töötati kolme-nelja kaupa rühmades. Õpetaja kirjutas mõned ühendverbid tahvlile. Õpilased esitasid ühendverbe kasutades üksteisele küsimusi. Nt *Mis kell sina täna hommikul üles tõusid?* Teine vastas: *Kell 8*. Kolmas õpilane ütles: *Mina tõusin üles kell 8 ja tema tõusis ka kell 8*.

(ühendverbide kasutamine lauses)

### **Sildimäng**

Õpetaja andis õpilastele paela, mille nad sidusid pea ümber. Seejärel pani õpetaja igale õpilasele paela vahele sildi – nii et õpilane ise ei näinud, mis seal kirjas oli, aga teised nägid. Õpilased pidid rühmakaaslastele *kas*-küsimusi esitades ära arvama, mis sõna neil otsa ees on. Mängiti kaks korda. Ühel korral oli sildil mingi elusolend, teisel korral mingi koht.

(*kas*-küsimuste harjutamine)

## **3. Eelkõige rääkimise arendamisele suunatud õppetegevused**

### **Juhuslikust lausest dialoogi loomine**

Töötati paarides. Iga õpilane kirjutas väikesele paberile ühe lause, paberid koguti kokku ja jagati õpilastele juhuslikult tagasi. Samuti oli õpetaja kirjutanud tahvlile kolm ühendverbi. Õpetaja andis teema (nt *Tallinn*, *Tuleb külaline*) ja õpilased pidid tegema kahe peale dialoogi, kus kasutati paberil olevat lauset ja kolmest verbist kahte. Ülesannet tehti mitu korda eri teemadel.

(rääkimine, ühendverbide õppimine)

### **10 põhjust, miks printsess mehele ei saanud**

Töötati kolme-nelja kaupa rühmades. Õpilased ütlesid õpetajale i-minevikuga sõnu ja õpetaja kirjutas need tahvlile. Õpilased valisid ühe tuntud muinasjutu printsessist ja pidid välja mõtlema 10 põhjust, miks printsess ei saanud mehele. Iga lause pidi

sisaldama vähemalt ühte sõna tahvlilt. Iga rühm esitas oma põhjused ka teistele. Seejärel mõtlesid õpilased välja samuti 10 põhjust, kuidas printsess siiski sai mehele. Rühmad esitasid ka selle loo teistele.  
(rääkimine, *i*-mineviku harjutamine)

### **Lugu pildiga**

Õpilased pidid mõtlema välja loo teemal, mis juhtus eelmisel nädalal, ja joonistama paberile ühe asja looga seoses. Seejärel jutustasid õpilased kellelegi rühmast oma loo (ja kuulasid ka teise õpilase lugu) ning vahetasid pildid ära. Õpilased lisasid pildile ühe asja ja rääkisid rühmakaaslase lugu nii, nagu see oleks õpilase enda lugu. Seejärel lisati uuesti midagi, pildid vahetati jälle ära ning mäng jätkus.  
(rääkimise harjutamine)

### **Jututäringud**

Töötati kolme-nelja kaupa rühmades. Õpetaja andis õpilastele teema, millest inspireeritult õpilased jutustasid kordamööda pildiga jututäringuid veeretades ühiselt loo.

1) Õpetaja näitas õpilastele väikese nõia pilti, tutvustas lugu ja kirjutas keerulisemad sõnad tahvlile ning selgitas tähendust. Seejärel kuulati katkendit „Väikesest nõiast“ ja tehti ühiselt kuulamisharjutus. Seejärel jutustasid õpilased rühmades jututäringute abil loo lõpuni.

(rääkimine, lihtmineviku harjutamine)

2) Temaatilised lood jututäringute abil.

(rääkimise harjutamine, lihtmineviku- või olevikuvormide harjutamine).

### **Lood Dixiti kaartidega**

Töötati väikestes rühmades. Loodi temaatilisi lugusid nagu jututäringutegagi.

(rääkimise harjutamine)

### **Lood Aliase kaartidega**

Töötati väikestes rühmades. Loodi temaatilisi lugusid nagu jututäringutegagi.

(rääkimise harjutamine)

**Lugude jutustamine**

Õpetaja kirjutas tahvlile uusi sõnu. Õpilased valisid mingi tuntud muinasjutu ja arendasid sõnu kasutades lugu edasi.

(rääkimine, ühendverbide õppimine)

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Pirgita-Maarja Hallas, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Pirgita-Maarja Hallas*

*22.08.2019*